

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД  
«ПРИКАРПАТСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ВАСИЛЯ СТЕФАНИКА»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**СТРУК АННА ВАСИЛІВНА**

УДК 378:373.3:81'373.234-047.22

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-  
НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова),

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ А. В. Струк

(підпис)

**Науковий консультант: Луцан Надія Іванівна, докторка педагогічних  
наук, професорка**

Івано-Франківськ – 2020

## АНОТАЦІЯ

Струк А. В. Теоретичні і методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальностями 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова), 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний вищий навчальний заклад «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Міністерство освіти і науки України. – Івано-Франківськ, 2020.

**Актуальність дослідження.** В умовах соціально-економічних реформ, модернізації змісту освіти, що відбуваються в сучасному суспільстві, виникає потреба у формуванні мобільних, компетентних фахівців, з розвиненим професійно спрямованим мовленням, здатних виявляти знання у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентоспроможними. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти), які спонукають до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості як загальної, так і мовної освіти.

Розбудова міцної незалежної держави, входження України до європейського освітнього простору неможливі без національного самоусвідомлення народу, засвоєння українцями культурної спадщини попередніх поколінь, оволодіння словниковим багатством рідної мови. У цьому контексті стратегічний документ «Нова українська школа» є методологічним орієнтиром у формуванні особистості, спроможної не лише здобувати лексико-народознавчі знання, а й уміло застосовувати їх у процесі власної життєдіяльності та розвитку.

Проблема формування різних видів професійних компетентностей у майбутніх педагогів досліджували вчені в різних напрямках: компетентнісний

підхід у професійній підготовці (І. Бех, Н. Бібік, А. Богуш, В. Болотов, С. Бондар, О. Горошкіна, О. Копусь, О. Овчарук, М. Оліяр, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, В. Сериков, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Хуторської та ін.); теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів (В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Т. Грітченко, Г. Демидчик, М. Оліяр, В. Усатий та ін.); лінгводидактичних компетентностей та стратегій мовної освіти (А. Богуш, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Ю. Крижанська, О. Любашенко, Н. Остапенко, О. Семенов, В. Третьяков, І. Хом'як та ін.).

Проблему національно-мовної підготовки майбутніх педагогів та формування національно-мовної особистості вчителів початкової школи досліджували такі вчені: О. Смолінська (лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору); М. Греб (формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів); Т. Стамбульська (формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи); В. Дорозд (лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-7 класах шкіл з російською мовою навчання), Т. Симоненко (формування національно-мовної особистості на уроках української мови у 5-7 класах); Т. Левченко (збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознавчою лексикою); Л. Кожуховська (збагачення мовлення учнів 5-7 класів українськими фразеологізмами); Р. Друженко (формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи на засадах етнопедагогіки); В. Задорожна (вивчення української лексики в лінгвокультурному аспекті у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання).

Народознавчий аспект національно-мовної підготовки був предметом дослідження таких учених, як: Н. Ємельянова (підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики); Л. Лук'яник (формування лінгвокраїнознавчої компетентності молодшого школяра в умовах західного регіону);

Г. Максимчук (збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі).

Натомість проблема формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема її зміст і структура, не були предметом досліджень українських науковців, тоді як педагогічна практика засвідчує наявність низки суперечностей між:

– соціальним замовленням підготовки висококваліфікованих учителів початкової школи у векторі Концепції нової української школи та наявним рівнем упровадження її змісту в освітній процес закладів вищої освіти;

– вимогами сучасної початкової школи щодо підготовки національно спрямованої мовно / мовленнєвої особистості вчителя початкової школи і недостатнім усвідомленням студентами такої підготовленості;

– необхідністю формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи і відсутністю новітніх методик і технологій її формування;

– вимогами та потребами практики щодо якісного володіння майбутніми вчителями початкової школи професійними, комунікативно-мовленнєвими вміннями та відсутністю комунікативно-мовленнєвого супроводу їх формування у закладах вищої освіти.

Зважаючи на актуальність проблеми, недостатню її розробленість, а також виявлені суперечності, було обрано тему дослідження **«Теоретичні і методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»**.

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти і педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи та перевірити їх ефективність.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити й обґрунтувати методологічні концепти та лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

2. Визначити сутність і структуру феномену «лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи»; уточнити поняття «компетентність», «народознавча компетентність», «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи».

3. Схарактеризувати зміст і специфіку лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

6. Теоретично обґрунтувати модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Об'єкт дослідження** – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і експериментальна методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти.

**Наукова новизна** дослідження: *уперше науково обґрунтовано* методологічні концепти та лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі особистісно-діяльнісного, компетентнісно-комунікативного, культурологічного підходів; *розкрито* сутність і структуру феномену

«лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи»; *виявлено* критерії (когнітивно-мовний, професійно-спрямований, ініціативно-дієвий, оцінно-діяльнісний) із відповідними показниками, *схарактеризовано* рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності (високий, достатній, задовільний, низький); *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості); *розроблено й обґрунтовано* модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий етапи); *уточнено* поняття «компетентність», «народознавча компетентність», «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи». Набули *подальшого розвитку* теорія і методика фахової мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Практичне значення дослідження.** Розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; елективний курс «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» та освітньо-методичний супровід до нього. Збагачено зміст нормативних дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Теорія і методика виховання», «Методика навчання української мови в початкових класах», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методики навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Методика трудового навчання», «Образотворче мистецтво з методикою

навчання») темами і питаннями, що пов'язані з формуванням лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено і впроваджено систему вправ («Код нації», «Обереги минулого», «Цикли народних свят», «Українська душа», «Знак роду», «Пам'ять про предків», «Виправ помилку у словах», «Позитивне ставлення до помилок», «Незакінчене речення», «Народні звичаї», «Лексичний диктант», «Заміни правильно висловлювання»), ігор («Дізнайся більше», «Етнос народу», «Із народної скарбнички», «Хронологія свят», «Колядки та щедрівки. Хто кого?», «Що має бути на столі та в кошику», «Прислів'я та приказки», «Скороговки», «Лікуємо мову», «Гравітація»), тренінги («Майстерня слова», «Етнографічна експедиція»), Website «Фольклорний етнографічний центр».

Запропонована методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи може бути використана в навчанні студентів народознавчої лексики. Сформульовані в роботі положення, висновки й методичні рекомендації можуть бути використані для вдосконалення змісту робочих програм із лінгвістичних і педагогічних дисциплін, у процесі розроблення методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (715 найменувань, із них 10 – іноземними мовами), 8 додатків на 12 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 442 сторінки, обсяг основного тексту – 362 сторінок. Робота містить 22 таблиці та 12 рисунків, що обіймають 17 сторінок основного тексту.

У **вступі** обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, окреслено мету, визначено об'єкт, предмет, гіпотезу, концепцію, завдання і методи дослідження, висвітлено наукову новизну одержаних результатів, їх практичне значення, подано відомості про апробацію й упровадження результатів дослідження, структуру та обсяг дисертаційної роботи.

У першому розділі **«Теоретичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»** представлено результати аналізу наукового фонду з досліджуваної проблеми, розкрито сутність феномену «лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи», схарактеризовано й уточнено поняття «компетентність», «народознавча компетентність», «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи».

У другому розділі **«Методологічні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»** схарактеризовано методологічні підходи до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: особистісно-діяльнісний, компетентнісно-комунікативний, культурологічний.

У третьому розділі **«Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»** здійснено аналіз стану сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

У четвертому розділі **«Експериментально-дослідна робота з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»** визначено критерії, показники та схарактеризовано рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики, позиціоновано модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, подано результати констатувального і прикінцевого етапів дослідження.

**Ключові слова:** лексико-народознавча компетентність, майбутній учитель початкової школи, народознавча лексика, педагогічні умови, експериментальна методика.



**Праці, що відображають основні результати дисертаційного дослідження**  
**Монографія**

1. Струк А. В. *Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: теорія і практика* : моногр. Івано-Франківськ: НАІР, 2019. 410 с.

**Публікації у наукових фахових виданнях України**

2. Жаровська А. В. Формування лексико-народознавчої компетенції майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В О Сухомлинського*. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред проф. Т. Степанова. № 2.(49). Миколаїв: МДУ, 2015. С. 38–41.

3. Струк А. В. Лінгводидактична та народознавча складова підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах гірської школи. *Гірська школа Українських Карпат*. Науково-методичний журнал. № 15, Івано-Франківськ, 2016. С. 203–206.

4. Струк А. В. Формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат*. Науково-методичний журнал. № 17, Івано-Франківськ, 2017. С. 45–48.

5. Струк А. В. Формування лексико-народознавчої компетентності в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Збірник наукових праць*. Педагогічні науки. Випуск LXXXII Том 1. Херсон, 2018. С.176–179.

6. Струк А. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи в теорії педагогіки вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск 52. ТОВ фірма «Планер» Київ-Вінниця, 2018. С. 401–405.

7. Струк А. В. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*:

збірник наукових праць. Педагогічні науки. Вип. LXXXIII Том 1. Херсон, 2018. С.173–176.

8. Струк А. В. Лексико-народознавча компетентність як складова професійного мовлення майбутнього вчителя початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника*: Збірник наукових праць. Педагогічні науки. № 18. Івано-Франківськ, 2018. С.127–131.

9. Струк А. В. Лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Вип. 6. Одеса, 2018. С. 91–94.

10. Струк А. В. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 64. Київ, 2018. С. 185–187.

11. Струк А. В. Культурологічний підхід як методологічної основи дослідження феномену «лексико-народознавчої компетентності». *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету* : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». Вип. 39. Ізмаїл, 2018. С. 93–97.

12. Струк А. В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 67. Київ, 2019. С. 263–266.

13. Струк А. В. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Вип. 10. Одеса, 2019. С. 18–21.

14. Струк А. В. Сутність поняття «професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Психолого-*

*педагогічні проблеми сучасної школи. Вип. 1. МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2019. С. 114–120*

15. Струк А. В. Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 68. Київ, 2019. С. 201–204.*

16. Струк А. В. Удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 1. С. 70–73.*

17. Струк А. В. Формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів як лінгводидактична проблема. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка. Вип. 12. Т. 2. Одеса, 2019. С. 50–53.*

18. Струк А. В. Народознавча складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету : Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 2(65), травень 2019. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 286–289.*

19. Струк А. В. Комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 69. Київ, 2019. С. 248–250.*

20. Струк А. В. Професійна мотивація майбутніх учителів початкової школи у процесі формування лексико-народознавчої компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. Т. 1. С. 63–66.*

**Публікації у наукових періодичних виданнях інших держав**

21. Struk A. V. Modern approaches to the formation of the competence of the future teacher of elementary school. *Modern Science Moderní věda*. Prague. № 4. Czech Republic, 2018. P.85–89. Index Copernicus.

22. Struk A. V. Some aspects of use of national lexics in professional preparation of the future teacher. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 33, Canada, Montreal, April, 2019. P. 124–125.

23. Struk A. V. Communicate competence of primary school teacher. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 35, Canada, Montreal, June, 2019. P. 176–177.

24. Struk A. V. Use of a personalized activity approach in the preparation of future primary school teachers. *Znanstvena misel*. Issue № 37, Slovenia. 2019. P. 28–29.

#### **Опубліковані праці апробаційного характеру**

25. Струк А. В. Формування готовності до професійної діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)*: збірник тез наук. робіт. (Львів, 21–22 вересня 2018). Львів. С. 45–47.

26. Струк А. В. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх учителів початкових класів. *Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика*: матеріали міжнародної наук.-прак. конф. (Київ, 28–29 вересня 2018). Київ. С. 65–66.

27. Струк А. В. Формування народознавчих понять у майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасної теорії*: збірник наук. роб. Учасників міжнародної наук. прак. конф. (Одеса, 19–20 жовтня 2018). Одеса. С. 105–107.

28. Струк А. В. Підготовка вчителя початкової школи у контексті нової парадигми освіти. *Проблеми та перспективи сучасної науки*: IX міжнародна наук.-прак. інтер.-конф. (Дніпро, 28 вересня 2018). Дніпро. С. 51–53.

29. Струк А. В. Використання педагогічних ідей В. Сухомлинського в комунікативному підході до підготовки майбутнього вчителя. *Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної*

*системи*: всеукраїнська наук.-прак. конф. (Миколаїв, 22–24 листопада 2018). Миколаїв. С. 153–156.

30. Струк А. В. Формування професійного мовлення у майбутніх учителів початкової школи. *Психологія і педагогіка: актуальні питання*: матеріали міжнародної наук.-прак. конф. (Харків, 12–13 квітня 2019). Харків. С. 55–58.

31. Струк А. В. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Педагогіка і психологія: напрямки та тенденції розвитку в Україні та світі*: збірник наук. роб. Учасників міжнародної наук.-прак. конф. (Одеса, 19–20 квітня 2019). Одеса. С. 76–79.

32. Струк А. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Чорноморські наукові студії* : матеріали П'ятої всеукраїнської мультидисциплінарної конференції (Одеса, 17 травня 2019). Одеса. С. 175–177.

33. Струк А. В. Використання української етнопедагогіки у роботі вчителя початкових класів. *Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні*: збірник тез наук. робіт. (Львів, 26–27 квітня 2019). Львів. С. 67–68.

34. Струк А. В. Мовно-комунікативний компонент української етнопедагогіки у змісті підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Актуальні наукові дослідження: теоретичні та практичні аспекти*: XVI міжнародна наук.-прак. інтер.-конф. (Дніпро, 23 квітня 2019). Дніпро. С. 65–67.

35. Струк А. В. Формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення*: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, Україна, 3–4 травня 2019 року). У 2-х частинах. К.: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», Київ. С. 53–55.

36. Струк А. В. Формування мовної особистості майбутнього вчителя початкової школи на засадах української етнопедагогіки. Матеріали Третьої міжнародної науково-практичної конференції FOLIA COMENIANA : *Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії психодидактики імені Я. А. Коменського. «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти»*, (Умань, 16–17 травня 2019 р.). Умань : ВПЦ «Візаві», 2019. С. 156–159.

37. Струк А. В. Принципи формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи: збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», (Івано-Франківськ, 11 квітня 2019). Івано-Франківськ. С. 81–83.

#### **Праці, які додатково відображають наукові результати дисертації**

38. Струк А. В. Використання проектних технологій в процесі вивчення природознавства у початковій школі. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*. Випуск 6 (113). Серія : Педагогіка. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. С. 135–138.

39. Струк А. В. Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Навчальний посібник*. Івано-Франківськ : НАІР, 2018. 128 с.

40. Struk A. MODELS, METHODS AND ALGORITHMS OF WEB SYSTEM ARCHITECTURE OPTIMIZATION // Pasięka N., Sheketa V., Pasięka M., Domska U., Romanyshyn Y., Struk A.// *in Proceedings of the 2019 IEEE International Scientific and Practical Conference Problems of Infocommunications Science and Technology*. PIC S&T'2019. 08–11 October 2019. Kyiv, Ukraine. P. 147–153.

## Abstract

Struk Anna. Theoretical and methodological principles of formation the lexical and ethnographic competence of future primary school teachers. – Manuscript.

The dissertation to obtain the doctor in pedagogical science degree within specialities 13.00.02 – the theory and a training technique (Ukrainian language), 13.00.04 – the theory and methods of professional education. – Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Ivano–Frankivsk, 2019.

**The actuality of the research.** In the conditions of social and economic reforms, modernization of educational content is taking place in a modern society, there is a need to form mobile, competent professionals with developed professionally oriented speech, able to show their knowledge in business communication situations, to be competitive. The legislative and normative documents focus on this (Law of Ukraine «On Higher Education», National Strategy for Education Development of Ukraine for the period until 2021, the «New Ukrainian School» Concept, European Recommendations on Language Education, State Standards of Primary, Basic and Complete Secondary Education) which encourage the search for productive ways for improvement the quality of both general and language education.

Building of a strong independent state, Ukraine's entry into the European educational space is impossible without the national self-awareness of the people, mastering of cultural heritage of previous generations by Ukrainians, mastering of the vocabulary of the native language. In this context, the strategic «New Ukrainian School» document is a methodological guideline in the formation of a person capable not only of acquiring lexical and ethnographic knowledge, but also skillfully apply them in the process of their own life and development.

The problem of formation of different types of professional competencies among future teachers was studied by scientists in different directions: competence approach in professional training (I. Bekh, N. Bibik, A. Bogush, V. Bolotov,

S. Bondar, O. Goroshkina, O. Kopus, O. Ovcharuk, M. Oliyar, O. Pometun, J. Raven, O. Savchenko, V. Serikov, E. Toffler, R. White, R. Higerti, A. Khutorska, and others); theory and practice of formation of communicative and speech competence of future primary school teachers (V. Bader, L. Biryuk, M. Vashulenko, T. Gritchenko, G. Demidchyk, M. Oliyar, V. Usatiy, etc.); language didactic competencies and strategies of language education (A. Bogush, S. Karaman, O. Kovtun, O. Kopus, Y. Kryzhanska, O. Lyubashenko, N. Ostapenko, O. Semenog, V. Tretyakov, I. Khomyak, etc. ).

The problem of national-language training of future teachers and the formation of national-language personality of primary school teachers was studied by the following scholars: O. Smolinska (linguodidactic bases of national-language education of personality by means of Ukrainian folklore); M. Greb (formation of lexical and phraseological competencies of future primary school teachers); T. Stambulska (formation of speech culture of future primary school teachers); V. Dorozd (linguo-cultural approach to the study of Ukrainian vocabulary in 5-7 grades of schools with Russian as the language of instruction), T. Symonenko (formation of national-language personality in the Ukrainian language lessons in 5-7 grades); T. Levchenko (enrichment of speech of pupils of 5-7 grades with ethnocultural vocabulary); L. Kozhukhovska (enrichment of speech of pupils of 5-7 grades with Ukrainian phraseology); R. Druzhenko (formation of speech skills and abilities of primary school pupils on the basis of ethnopedagogy); V. Zadorozhna (study of Ukrainian vocabulary in the linguistic and cultural aspect in 5-6 grades of schools with Russian as the language of instruction).

The ethnographic aspect of national language training was the subject of research by such scholars as: N. Yemelyanova (preparation of future educators to work on mastering ethnographic vocabulary by senior preschoolers); L. Lukyanyk (formation of linguistic competence of junior schoolchildren in the western region); G. Maksymchuk (enrichment of speech of junior schoolchildren with ethnocultural vocabulary on an interdisciplinary basis).



However, the problem of forming the lexical and ethnographic competence of future primary school teachers, its content and structure in particular, was not the subject of research by Ukrainian scholars, while pedagogical practice shows a number of contradictions between:

- the social order of training highly qualified primary school teachers in the vector of the Concept of the new Ukrainian school and the current level of implementation of its content in the educational process of higher education institutions;

- the requirements of modern primary school for preparation of nationally oriented language / speech personality of primary school teachers and insufficient awareness of students of such training;

- the need for formation of lexical and ethnographic competence in future primary school teachers and the lack of new methods and technologies for its formation;

- requirements and needs of practice regarding the qualitative mastering professional, communicative and speech skills by future primary school teachers, and the lack of communicative and verbal support for their formation in higher education institutions.

Considering the actuality of the problem, its insufficient elaboration, as well as the identified contradictions, the research topic was chosen as «**Theoretical and methodological principles of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers**».

**The purpose of the study:** to scientifically substantiate the theoretical and methodological concepts and pedagogical conditions for the formation of lexical and ethnographic competence in future primary school teachers and to test their effectiveness.

**The task of the research:**

1. To reveal and substantiate methodological concepts and linguistic bases of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

2. To determine the essence and structure of the phenomenon «lexical and ethnographic competence of future primary school teachers»; to clarify the concepts of «competence», «ethnographic competence», «language and speech training of future primary school teachers».

3. To characterize the content and specifics of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

4. To determine the criteria, indicators and to characterize the levels of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

5. To determine and substantiate the pedagogical conditions for the formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

6. Theoretically substantiate the model of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

7. To develop and test an experimental method of forming the lexical and ethnographic competence of future primary school teachers.

**The object of the research** is the professional speech training of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education.

**The subject of the research** is the content and experimental methods of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers in pedagogical institutions of higher education.

**Scientific novelty of the research:** for the first time scientifically grounded methodological concepts and linguistic bases of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers on the basis of personal-activity, competence-communicative, culturological approaches are scientifically substantiated; the essence and structure of the phenomenon «lexical and ethnographic competence of future primary school teachers» are revealed; criteria (cognitive-linguistic, professionally-oriented, initiative-effective, evaluative-activity) with the corresponding indicators are revealed, the levels of formation of lexical and ethnographic competence (high, sufficient, satisfactory,

low) are characterized; pedagogical conditions for the formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers (the presence of positive motivational guidelines for future primary school teachers to enrich their speech with ethnographic vocabulary; providing lexical and ethnographic orientation of teaching professional disciplines; involvement of students in an active information and developmental educational environment of lexical and ethnographic orientation) was worked out; the model of formation and lexical and ethnographic competence of future primary school teachers (information and enrichment, practically-oriented, regulatory-active stages); the concepts of «competence», «ethnographic competence», «language and speech training of future primary school teachers» are clarified. The further development of a theory and methods of professional language training of future primary school teachers were developed.

**The practical significance of the study.** The diagnostic and experimental methods of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers; elective course «Formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers» and educational and methodological support to it were developed and tested. The content of normative disciplines («The Ukrainian language for professional purposes», «The Modern Ukrainian language with a workshop», «Theory and methods of education», «Methods of teaching Ukrainian in primary school», «Methods of teaching of educational subject «Social science», «Methods of labour training», «Fine arts with teaching methods») topics and issues related to the formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers; and a system of exercises was developed and implemented («A Code of the Nation», «Preserves of the Past», «Cycles of Folk Holidays», «Ukrainian Soul», «Sign of the Family», «Memory of Ancestors», «Correct a Mistake in Words», «Positive Attitude to Mistakes», «Incomplete Sentence», «Folk Customs», «Lexical dictation», «Substitutions of correct expression»), games («Learn more», «Ethnicity of the people», «From the national treasury», «Chronology of holidays», «Carols and

Christmas carols». «Who is who?», «What should be on the table and in the basket», «Proverbs and sayings», «Patters», «Treating the language», «Gravity»), trainings («Word workshop», «Ethnographic Expedition», «Folklore Ethnographic Center», «Website»).

**The structure and the volume of the dissertation.** The dissertation consists of an introduction, four chapters, conclusions to chapters, general conclusions, a list of sources used (715 titles, 10 of them in foreign languages), 8 appendices on 12 pages. The full volume of the dissertation is 442 pages, the volume of the main text – 362 pages. The work contains 22 tables and 12 figures, covering 17 pages of the main text.

**The introduction** substantiates the relevance of the research problem, outlines the purpose, defines the object, subject, hypothesis, concept, objectives and research methods, highlights the scientific novelty of the results, their practical significance, provides information on testing and implementation of research results, structure and scope of dissertation .

The first section «**Theoretical principles of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers**» presents the results of the analysis of the scientific fund on the researched problem, it reveals the essence of the phenomenon «lexical and ethnographic competence of future primary school teachers», characterizes and clarifies the concept of «competence». « Speech training of future primary school teachers».

The second section «**Methodological principles of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers**» describes the methodological approaches to the formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers: personal-activity, competence-communicative, culturological.

In the third section «**Pedagogical conditions of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers**» the analysis of the state of formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers was carried out, pedagogical conditions of formation of lexical and

ethnographic competence of future primary school teachers were defined and substantiated.

The fourth section «**Experimental research work on the formation of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers**» defines the criteria, indicators and characterizes the levels of lexical and ethnographic competence of future primary school teachers, developed and diagnostic and experimental methods of formation and experimental methods. competence of future primary school teachers, the results of the ascertaining and final stages of the research were presented.

**Key words:** lexical and ethnographic competence, future primary school teacher, ethnographic vocabulary, pedagogical conditions, experimental methods.

### **Works reflecting the main findings of the research:**

#### **Monograph**

1. Struk A. V. Formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly: teoriia i praktyka : monoh. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2019. 410 s.

#### **Articles in scientific journals of Ukraine**

2. Zharovska A. V. Formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentsii maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy innovatsiinykh tekhnolohii. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. / za red prof. T. Stepanova. № 2. (49). Mykolaiv : MDU, 2015. S. 38–41.

3. Struk A. V. Linhvodydaktychna ta narodoznavcha skladova pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv v umovakh hirskoi shkoly. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. Naukovo-metodychnyi zhurnal. № 15, Ivano-Frankivsk, 2016. S. 203–206.

4. Struk A. V. Formuvannia hotovnosti studentiv do profesiino-pedahohichnoi diialnosti v pochatkovii shkoli. Hirska shkola Ukrainskykh Karpat. Naukovo-metodychnyi zhurnal. № 17, Ivano-Frankivsk, 2017. S.45–48.

5. Struk A. V. Formuvannia leksyko-narodoznachoi kompetentnosti v profesiinii pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu: Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Vypusk LXXXII Tom 1. Kherson, 2018. S.176–179.

6. Struk A. V. Problema pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly v teorii pedahohiky vyshchoi osvity. Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy: zb. nauk. pr. Pedahohichni nauky. Vypusk 52. TOV firma «Planer» Kyiv-Vinnytsia, 2018. S. 401–405.

7. Struk A. V. Sutnist profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu: zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Vyp. LXXXIII Tom 1. Kherson, 2018. S.173–176.

8. Struk A. V. Leksyko-narodoznavcha kompetentnist yak skladova profesiinoho movlennia maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. Hirska shkola Ukrainykykh Karpat Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni V. Stefanyka: Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. № 18. Ivano-Frankivsk, 2018. S. 127–131.

9. Struk A. V. Linhvistychni zasady formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly. Naukovyi zhurnal Prychornomorskoho naukovo-doslidnoho instytutu ekonomiky ta innovatsii. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 6. Odesa, 2018. S. 91–94.

10. Struk A. V. Teoretychni zasady formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 64. Kyiv, 2018. S. 185–187.

11. Struk A. V. Kulturolohichni pidkhid yak metodolohichnoi osnovy doslidzhennia fenomenu «leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti». Naukovyi visnyk Izmailskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu : zbirnyk naukovykh prats. Serii «Pedahohichni nauky». Vyp. 39. Izmail, 2018. S. 93–97.

12. Struk A. V. Formuvannia profesiino-movlennievoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 67. Kyiv, 2019. S. 263–266.

13. Struk A. V. Vykorystannia innovatsiinykh tekhnolohii v protsesi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly. Naukovyi zhurnal Prychornomorskoho naukovo-doslidnoho instytutu ekonomiky ta innovatsii. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 10. Odesa, 2019. S. 18–21.

14. Struk A. V. Sutnist poniattia «profesiina kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly» v suchasniï pedahohitsi. Psykholoho-pedahohichni problemy suchasnoi shkoly. Vyp. 1. MON Ukrainy, Umanskyi derzh. ped. un-t imeni Pavla Tychyny. Uman : Vizavi, 2019. S. 114–120

15. Struk A. V. Pedahohichni umovy formuvannia leksyko-narodoznavchoï kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 68. Kyiv, 2019. S. 201–204.

16. Struk A. V. Udoskonalennia komunikatyvno-movlennievykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv u protsesi prokhozhenia pedahohichnoi praktyky. Pedahohika formuvannia tvorchoï osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh : zb. nauk. pr. Zaporizhzhia : KPU, 2019. Vyp. 63. T. 1. S. 70–73.

17. Struk A. V. Formuvannia komunikatyvnykh movnykh umin maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv yak lnhvodydaktychna problema. Naukovyi zhurnal Prychornomorskoho naukovo-doslidnoho instytutu ekonomiky ta innovatsii. Innovatsiina pedahohika. Vyp. 12. T. 2. Odesa, 2019. S. 50–53.

18. Struk A. V. Narodoznavcha skladova profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Naukovyi visnyk Mykolaiivskoho derzhavnoho universytetu : Zbirnyk naukovykh prats. Pedahohichni nauky. Vypusk 2(65), traven 2019. Mykolaiv : MNU imeni V. O. Sukhomlynskoho, 2019. S. 286–289.

19. Struk A. V. Komunikatyvnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Vyp. 69. Kyiv, 2019. S. 248–250.

20. Struk A. V. Profesiina motyvatsiia maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly u protsesi formuvannia leksyko-narodoznavchoï kompetentnosti. Pedahohika formuvannia tvorchoï osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh: zb. nauk. pr. Zaporizhzhia : KPU, 2019. Vyp. 67. T. 1. S. 63–66.

### **Articles in the international scientific periodical editions**

21. Struk A. V. Modern approaches to the formation of the competence of the future teacher of elementary school. *Modern Science Moderní věda*. Prague. № 4. Czech Republic, 2018. P.85–89. Index Copernicus.

22. Struk A. V. Some aspects of use of national lexics in professional preparation of the future teacher. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 33, Canada, Montreal, April, 2019. P. 124–125.

23. Struk A. V. Communicate competence of primary school teacher. *Scientific Journal Virtus*. Issue № 35, Canada, Montreal, June, 2019. P. 176–177.

24. Struk A. V. Use of a personalized activity approach in the preparation of future primary school teachers. *Znanstvena misel*. Issue № 37, Slovenia. 2019. P. 28–29.

### **Materials of symposiums and conferences**

25. Struk A. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoï diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoï shkoly. Liudyna ta sotsium: suchasni problemy vzaiemodii (psykhohohichni ta pedahohichni aspekty): zbirnyk tez nauk. robit. (Lviv, 21–22 veresnia 2018). Lviv. S. 45–47.

26. Struk A. V. Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv. Suchasna pedahohika ta psykhohohiia: metodohiia, teoriia i praktyka: materialy mizhnarodnoi nauk.-prak. konf. (Kyiv, 28–29 veresnia 2018). Kyiv. S. 65–66.



27. Struk A. V. Formuvannia narodoznavchych poniat u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Pedahohika ta psykholohiia sohodni: postulamy mynuloho i suchasnoi teorii: zbirnyk nauk. rob. Uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prak. konf. (Odesa, 19–20 zhovtnia 2018). Odesa. S. 105–107.

28. Struk A. V. Pidhotovka vchytelia pochatkovoï shkoly u konteksti novoi paradyhmy osvity. Problemy ta perspektyvy suchasnoi nauky: IX mizhnarodna nauk.-prak. inter.-konf. (Dnipro, 28 veresnia 2018). Dnipro. S. 51–53.

29. Struk A. V. Vykorystannia pedahohichnykh idei V. Sukhomlynskoho v komunikatyvnomu pidkhodi do pidhotovky maibutnoho vchytelia. Vasyl Sukhomlynskyi – vid piznannia dytyny do stvorennia osvitno-vykhovnoi systemy: vseukrainska nauk.-prak. konf. (Mykolaiv, 22–24 lystopada 2018). Mykolaiv. S. 153–156.

30. Struk A. V. Formuvannia profesiinoho movlennia u maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Psykholohiia i pedahohika: aktualni pytannia: materialy mizhnarodnoi nauk.-prak. konf. (Kharkiv, 12–13 kvitnia 2019). Kharkiv. S. 55–58.

31. Struk A. V. Teoretychni zasady profesiino-movlennievoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Pedahohika i psykholohiia: napriamky ta tendentsii rozvytku v Ukraini ta sviti: zbirnyk nauk. rob. Uchasnykiv mizhnarodnoi nauk.-prak. konf. (Odesa, 19–20 kvitnia 2019). Odesa. S. 76–79.

32. Struk A. V. Formuvannia komunikatyvnoi kompetentnist maibutnikh uchyteliv pochatkovoï shkoly. Chornomorski naukovy studii : materialy Piatoi vseukrainskoi multydystryplinarnoi konferentsii (Odesa, 17 travnia 2019). Odesa. S. 175–177.

33. Struk A. V. Vykorystannia ukrainskoi etnopedahohiky u roboti vchytelia pochatkovykh klasiv. Aktualni problemy reformuvannia systemy vykhovannia ta osvity v Ukraini: zbirnyk tez nauk. robit. (Lviv, 26–27 kvitnia 2019). Lviv. S. 67–68.

34. Struk A. V. Movno-komunikatyvnyi komponent ukrainskoi etnopedahohiky u zmisti pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv.

Aktualni naukovi doslidzhennia: teoretychni ta praktychni aspekty: XVI mizhnarodna nauk.-prak. inter.-konf. (Dnipro, 23 kvitnia 2019). Dnipro. S. 65–67.

35. Struk A. V. Formuvannia etnopedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv. Pedahohika ta psykholohiia: vyklyky i sohodennia: Materialy mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii (m. Kyiv, Ukraina, 3-4 travnia 2019 roku). U 2-kh chastynakh. K.: HO «Kyivska naukova orhanizatsiia pedahohiky ta psykholohii», Kyiv. S. 53–55.

36. Struk A. V. Formuvannia movnoi osobystosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly na zasadakh ukrainskoi etnopedahohiky. Materialy Tretoi mizhnarodnoi naukovopraktychnoi konferentsii FOLIA COMENIANA : Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovodoslidnytskoi laboratorii psykhydydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho. «Aktualni problemy suchasnoi psykhydydaktyky: filosofski, psykholohichni ta pedahohichni aspekty», (Uman, 16–17 travnia 2019 r.). Uman : VPTs «Vizavi», 2019. S. 156–159.

37. Struk A. V. Pryntsypy formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly. Problemy ta perspektyvy fakhovoi pidhotovky suchasnoho pedahoha v umovakh rozbudovy Novoi ukrainskoi shkoly: zbirnyk materialiv Vseukrainskoi naukovopraktychnoi internet-konferentsii, DVNZ «Prykarpatskyi natsionalnyi universytet imeni Vasylia Stefanyka», (Ivano-Frankivsk, 11 kvitnia 2019). Ivano-Frankivsk. S. 81–83.

#### **Works that additionally reflect the scientific results of the dissertation**

38. Struk A. V. Vykorystannia proektnykh tekhnolohii v protsesi vyvchennia pryrodoznavstva u pochatkovii shkoli. Naukovyi visnyk Pivdenoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. K. D. Ushynskoho. Vypusk 6 (13) . Serii : Pedahohika. Odesa : PNPu im. K. D. Ushynskoho, 2016. S. 135–138.

39. Struk A. V. Formuvannia leksyko-narodoznavchoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovoii shkoly. Navchalnyi posibnyk. Ivano-Frankivsk : NAIR, 2018. 128 s.

40. Struk A. MODELS, METHODS AND ALGORITHMS OF WEB SYSTEM ARCHITECTURE OPTIMIZATION // Pasiaka N., Sheketa V., Pasiaka M., Domska U., Romanyshyn Y., Struk A.// in Proceedings of the 2019 IEEE International Scientific and Practical Conference Problems of Infocommunications Science and Technology. PIC S&T'2019. 08-11 October 2019. Kyiv, Ukraine. P.147–153.

## ЗМІСТ

<b>АНОТАЦІЯ</b> .....	2
<b>ABSTRACT</b> .....	15
<b>ВСТУП</b> .....	32
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	45
1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної педагогічної діяльності в теорії педагогіки вищої школи.....	45
1.2. Мовно-мовленнева підготовка майбутніх учителів початкової школи.....	66
1.3. Лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	82
1.3.1 Лексичний концепт формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	84
1.3.2. Народознавчий концепт формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	103
Висновки з першого розділу .....	121
Список використаних джерел із першого розділу.....	125
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ</b> .....	151
2.1. Методологічне підґрунтя організації експериментального дослідження з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	151
2.2. Особистісно-діяльнісний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	160
2.3. Компетентнісно-комунікативний підхід у векторі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	172

2.4. Культурологічний підхід – детермінант формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	210
Висновки з другого розділу.....	223
Список використаних джерел із другого розділу.....	227
<b>РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>252</b>
3.1. Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в сучасній практиці вищої школи.....	252
3.2. Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	273
3.2.1. Наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою.....	276
3.2.2. Забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін.....	284
3.2.3. Залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.....	294
Висновки з третього розділу.....	304
Список використаних джерел із третього розділу.....	307
<b>РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....</b>	<b>317</b>
4.1. Критеріальний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	317
4.2. Модель та експериментальна методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.....	348
4.3. Зміст формувального етапу експерименту.....	358

4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи на констатувальному та прикінцевому етапах.....	404
Висновки з четвертого розділу.....	418
Список використаних джерел із четвертого розділу.....	421
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....</b>	<b>425</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>430</b>

## **ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЕГ – експериментальна група;

ЗВО – заклад вищої освіти;

ІКТ – інформаційно комп’ютерні технології;

КГ – контрольна група;

ЛНК – лексико-народознавча компетентність;

НУШ – нова українська школа;

СНД – співдружність незалежних держав.

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** В умовах соціально-економічних реформ, модернізації змісту освіти, що відбуваються в сучасному суспільстві, виникає потреба у формуванні мобільних, компетентних фахівців, з розвиненим професійно спрямованим мовленням, здатних виявляти знання у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентоспроможними. На це орієнтують законодавчі та нормативні документи (Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти України на період до 2021 року, концепція «Нова українська школа», Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Державні стандарти початкової, базової і повної середньої освіти), які спонукають до пошуку продуктивних шляхів підвищення якості як загальної, так і мовної освіти.

Розбудова міцної незалежної держави, входження України до європейського освітнього простору неможливі без національного самоусвідомлення народу, засвоєння українцями культурної спадщини попередніх поколінь, оволодіння словниковим багатством рідної мови. У цьому контексті стратегічний документ «Нова українська школа» є методологічним орієнтиром у формуванні особистості, спроможної не лише здобувати лексико-народознавчі знання, а й уміло застосовувати їх у процесі власної життєдіяльності та розвитку.

Проблема формування різних видів професійних компетентностей у майбутніх педагогів досліджували вчені в різних напрямках: компетентнісний підхід у професійній підготовці (І. Бех, Н. Бібік, А. Богущ, В. Болотов, С. Бондар, О. Горошкіна, О. Копусь, О. Овчарук, М. Оліяр, О. Пометун, Дж. Равен, О. Савченко, В. Сериков, Е. Тоффлер, Р. Уайт, Р. Хайгерті, А. Хуторської та ін.); теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів (В. Бадер, Л. Бірюк, М. Вашуленко, Т. Грітченко, Г. Демидчик, М. Оліяр, В. Усатий та ін.); лінгводидактичних компетентностей та стратегій мовної освіти



(А. Богущ, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Ю. Крижанська, О. Любашенко, Н. Остапенко, О. Семенов, В. Третьяков, І. Хом'як та ін.).

Проблему національно-мовної підготовки майбутніх педагогів та формування національно-мовної особистості вчителів початкової школи досліджували такі вчені: О. Смолінська (лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору); М. Греб (формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів); Т. Стамбульська (формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи); В. Дорозд (лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-7 класах шкіл з російською мовою навчання), Т. Симоненко (формування національно-мовної особистості на уроках української мови у 5-7 класах); Т. Левченко (збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознавчою лексикою); Л. Кожуховська (збагачення мовлення учнів 5-7 класів українськими фразеологізмами); Р. Друженко (формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи на засадах етнопедагогіки); В. Задорожна (вивчення української лексики в лінгвокультурному аспекті у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання).

Народознавчий аспект національно-мовної підготовки був предметом дослідження таких учених, як: Н. Ємельянова (підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики); Л. Лук'яник (формування лінгвокраїнознавчої компетентності молодшого школяра в умовах західного регіону); Г. Максимчук (збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі).

Натомість проблема формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, зокрема її зміст і структура, не були предметом досліджень українських науковців, тоді як педагогічна практика засвідчує наявність низки суперечностей між:

– соціальним замовленням підготовки висококваліфікованих учителів початкової школи у векторі Концепції нової української школи та наявним рівнем упровадження її змісту в освітній процес закладів вищої освіти;

– вимогами сучасної початкової школи щодо підготовки національно спрямованої мовно / мовленнєвої особистості вчителя початкової школи і недостатнім усвідомленням студентами такої підготовленості;

– необхідністю формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи і відсутністю новітніх методик і технологій її формування;

– вимогами та потребами практики щодо якісного володіння майбутніми вчителями початкової школи професійними, комунікативно-мовленнєвими вміннями та відсутністю комунікативно-мовленнєвого супроводу їх формування у закладах вищої освіти.

Зважаючи на актуальність проблеми, недостатню її розробленість, а також виявлені суперечності, було обрано тему дослідження **«Теоретичні і методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»**.

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертаційне дослідження виконане в межах наукової теми кафедри фахових методик і технологій початкової освіти «Підготовка майбутніх фахівців в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору» (№ 0110U008158), що входить до плану наукової роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника». Тему затверджено вченою радою ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (протокол № 5 від 29.05.2018 року) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 1/23 від 26.09.2018 року).

**Мета дослідження:** науково обґрунтувати теоретико-методологічні концепти і педагогічні умови формування лексико-народознавчої

компетентності у майбутніх учителів початкової школи та перевірити їх ефективність.

**Завдання дослідження:**

1. Розкрити й обґрунтувати методологічні концепти та лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

2. Визначити сутність і структуру феномену «лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи»; уточнити поняття «компетентність», «народознавча компетентність», «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи».

3. Схарактеризувати зміст і специфіку лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

4. Визначити критерії, показники та характеризувати рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

5. Визначити й обґрунтувати педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

6. Теоретично обґрунтувати модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

7. Розробити й апробувати експериментальну методику формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

**Об'єкт дослідження** – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти.

**Предмет дослідження** – зміст і експериментальна методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних закладах вищої освіти.

**Загальна гіпотеза дослідження** ґрунтується на припущенні, що формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи є складником цілісної системи підготовки майбутніх

фахівців і розглядається як педагогічний процес, що містить мету, завдання, зміст, засоби, методи підготовки, а також критерії і показники сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Результати означеної підготовки дозволяють забезпечити ефективну лексико-народознавчу компетентність у професійній діяльності вчителя початкової школи.

Загальна гіпотеза конкретизована в часткових гіпотезах, які передбачають, що формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою;
- забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін;
- залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

**Провідною ідеєю дослідження** стало положення про те, що формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлене спеціальною організацією інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості закладом вищої освіти та розробленням відповідного методичного супроводу, що сприятиме глибокому засвоєнню народознавчої лексики, мовленнєвої активності студентів у векторі українського народознавства, розвитку в них умінь особистісної і фахової самореалізації.

**Концепція дослідження.** Необхідність розроблення теоретико-методичних засад організації лексико-народознавчої роботи в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування у них лексико-народознавчої компетентності зумовлена зростанням сучасних вимог до якості національно спрямованої освіти, а також реалізацією

положень Концепції нової української школи. Постійне збільшення обсягу знань, який необхідно опанувати майбутнім фахівцям за роки навчання у ЗВО, підвищення вимог до їхнього професійного рівня викликає потребу всебічного й глибокого дослідження системи підготовки, зовнішніх і внутрішніх чинників та механізмів організації лексико-народознавчої роботи майбутніх учителів початкових класів у процесі освітньо-пізнавальної діяльності. Ефективність означеної діяльності залежить від того, наскільки в методиці та змісті навчання студентів мовознавчих і лінгводидактичних дисциплін буде враховано особливості використання надбань народної педагогіки та визначено збалансованість аудиторної й позааудиторної роботи. Складність і своєрідність розв'язання досліджуваної проблеми полягає в тому, що лексико-народознавча робота студентів характеризується багатогранністю та потребує врахування особистісних потреб і запитів майбутніх фахівців, використання методів і прийомів інтерактивного характеру, традиційних та інноваційних технологій для формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Процес формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх фахівців є цілеспрямованим, керованим, вимірюваним і ґрунтується на різних рівнях теоретико-методологічних концептів. Обґрунтування цієї ідеї здійснюється на основі трьох взаємопов'язаних концептів: методологічного, теоретичного, методичного.

*Методологічний концепт* дослідження передбачає використання законів, принципів, закономірностей, інтегрує положення методологічних підходів, на підставі яких здійснено формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів (особистісно-діяльнісний, культурологічний, компетентісно-комунікативний):

– особистісно-діяльнісний підхід спрямовує професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, що передбачає створення умов для самореалізації студента як суб'єкта освітнього процесу, зацікавленого в цілеспрямованому пошуку, здобутті й актуалізації професійно значущих

знань, умінь і навичок задля оволодіння лексико-народознавчою компетентністю, розвитку здатності до самовдосконалення, самоосвіти і саморозвитку; формування у студентів активної позиції в освітньо-мовленнєвій діяльності щодо оволодіння ними народознавчою лексикою та набуття вмінь використовувати її у процесі роботи з учнями;

– компетентісно-комунікативний підхід ґрунтується на діяльності спілкування з урахуванням комунікативних потреб і мотивів, наявності сформованих комунікативно-мовленнєвих умінь, що уможлиблює таку організацію процесу формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів, яка передбачає постійну комунікативну взаємодію викладачів і студентів, а зміст навчальних предметів слугує підґрунтям для практичного оволодіння народознавчою лексикою; передбачає підготовку майбутніх учителів початкової школи, які вільно володіють стратегіями і тактиками комунікативної взаємодії у професійно-мовленнєвому середовищі початкової школи, свідомо й доречно використовують їх у комунікативно-мовленнєвій діяльності з учнями, здатні розв'язувати проблемні ситуації, використовуючи здобуті знання, вміння та педагогічний досвід у векторі українського народознавства;

– культурологічний підхід зумовлює формування лексико-народознавчої компетентності на ґрунті національно-культурного фонду українського народу: глибоку обізнаність з українськими традиціями, звичаями, мистецтвом, українською усною народною творчістю; передбачає єдність змісту, форм, засобів, методів навчання, спрямованих на стимулювання культурно-мовленнєвого і високо духовного розвитку особистості вчителя початкової школи.

*Теоретичний концепт* окреслює основні ідеї, визначає систему вихідних параметрів, принципів, засобів, методів, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції із практикою підготовки майбутніх учителів початкової школи. Теоретичні засади дослідження склали: концептуальні положення теорії діяльності (Б. Ананьєв,

П. Анохін, Л. Виготський, В. Давидов, Д. Ельконін, М. Каган, Г. Костюк, О. Леонт'єв, М. Лісіна, Б. Ломов, А. Петровський, С. Рубінштейн та ін.); професійної діяльності вчителя початкової школи (Н. Бібік, В. Бондар, І. Зязюн, Л. Коваль, М. Марусинець, Н. Ничкало, О. Савченко, Л. Хомич, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та ін.); загальна теорія мовленнєвої діяльності (Л. Варзацька, М. Вашуленко, І. Зимняя, О. Леонт'єв, М. Львов, О. Реформатський, Л. Щерба та ін.); принципи народознавчої спрямованості в навчанні мови та формуванні різних груп комунікативних умінь (А. Богущ, О. Горошкіна, О. Копусь, М. Пентелюк, О. Семенов та ін.); процесуальний аспект вивчення мови (Т. Ладиженська, М. Львов, Н. Скрипченко, Л. Федоренко та ін.); значущість компетентнісного підходу в сучасній освіті (Н. Бібік, А. Богущ, О. Копусь, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторської та ін.); теоретичні підходи до формування комунікативних якостей майбутнього педагога, вдосконалення педагогічного мовлення (Н. Бабич, А. Богущ, Л. Головата, І. Гудзик, Л. Долинська, А. Капська, С. Караман, Г. Козачук, О. Кротова, Л. Мамчур, В. Мельничайко, Л. Паламар, Г. Сагач, О. Хорошковська та ін.).

*Методичний концепт* позиціонує визначення критеріїв і показників сформованості лексико-народознавчої компетентності, репрезентує розроблення експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи як цілеспрямований процес їхнього професійного самовдосконалення, що включає чітко детерміновані цілі навчання та засоби їх досягнення (педагогічні умови, засоби, форми і методи), передбачає оперативний інтерактивно-рефлексійний зв'язок результатів навчання відповідно до змісту визначених критеріїв (когнітивно-мовний, професійно-спрямований, ініціативно-дієвий, оцінно-діяльнісний) та відповідних показників.

**Методи дослідження:** *теоретичні:* узагальнення теоретико-методологічної, науково-методичної, філософської, психолого-педагогічної, лінгвістичної літератури з використанням методів ретроспективного,

порівняльного та системного аналізу – для зіставлення різних поглядів на проблему, визначення теоретико-методичних засад дослідження, розроблення й обґрунтування педагогічних умов, експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, визначення понятійно-категорійного апарату дослідження, формулювання його основних положень і висновків; *емпіричні*: анкетування, тестування, спостереження, бесіда, методи експертних оцінок, самооцінки використано для виявлення рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, прикінцевий етапи) – для перевірки гіпотези дослідження; *статистичні*: методи математичної статистики (статистична обробка результатів експериментальної роботи та їх інтерпретація з використанням критерію  $\chi^2$  Пірсона) для кількісного та якісного аналізу отриманих емпіричних даних.

**Експериментальна база дослідження:** ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського. У дослідженні на різних етапах експерименту взяли участь 624 студенти спеціальності 013 «Початкова освіта», 64 учителі початкових класів, 54 викладачі лінгвістичних і педагогічних дисциплін початкової освіти.

**Наукова новизна** дослідження: *уперше науково обґрунтовано* методологічні концепти та лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи на основі особистісно-діяльнісного, компетентнісно-комунікативного, культурологічного підходів; *розкрито* сутність і структуру феномену «лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи»; *виявлено* критерії (когнітивно-мовний, професійно-спрямований, ініціативно-дієвий, оцінно-діяльнісний) із відповідними показниками,



*схарактеризовано* рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності (високий, достатній, задовільний, низький); *визначено й науково обґрунтовано* педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості); *розроблено й обґрунтовано* модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий етапи); *уточнено* поняття «компетентність», «народознавча компетентність», «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи». Набули *подальшого розвитку* теорія і методика фахової мовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Практичне значення дослідження.** Розроблено й апробовано діагностувальну та експериментальну методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; елективний курс «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» та освітньо-методичний супровід до нього. Збагачено зміст нормативних дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Теорія і методика виховання», «Методика навчання української мови в початкових класах», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методики навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Методика трудового навчання», «Образотворче мистецтво з методикою навчання») темами і питаннями, що пов'язані з формуванням лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено і впроваджено систему вправ («Код нації», «Обереги минулого»,

«Цикли народних свят», «Українська душа», «Знак роду», «Пам'ять про предків», «Виправ помилку у словах», «Позитивне ставлення до помилок», «Незакінчене речення», «Народні звичаї», «Лексичний диктант», «Заміни правильно висловлювання»), ігор («Дізнайся більше», «Етнос народу», «Із народної скарбнички», «Хронологія свят», «Колядки та щедрівки. Хто кого?», «Що має бути на столі та в кошику», «Прислів'я та приказки», «Скоромовки», «Лікуємо мову», «Гравітація»), тренінги («Майстерня слова», «Етнографічна експедиція»), Website «Фольклорний етнографічний центр».

Запропонована методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи може бути використана в навчанні студентів народознавчої лексики. Сформульовані в роботі положення, висновки й методичні рекомендації можуть бути використані для вдосконалення змісту робочих програм із лінгвістичних і педагогічних дисциплін, у процесі розроблення методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

**Особистий внесок** автора в роботі у співавторстві полягає в обґрунтуванні методів дослідження інформаційних технологій навчання [40].

**Результати дослідження впроваджено** в практику роботи ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (довідка про впровадження № 01-23/250 від 22.11.2019), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 1-7/734 від 27.12.2019), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (довідка про впровадження № 01-12/27/1583 від 26.12.2019), Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (довідка про впровадження № 06/66 від 20.12.2019), Бердянського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 57-28/1248 від 12.12.2019), Криворізького державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 09/1-722/3 від 16.12.2019), Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (довідка про

впровадження № 3372/11 від 18.12.2019), Вищої Лінгвістичної Школи (Республіка Польща, довідка про впровадження б/н від 8.07.2019).

**Апробацію результатів дослідження** здійснено на наукових науково-практичних конференціях різного рівня: міжнародних: «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Умань, 2017), «Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи» (Умань, 2017), «Rozwój-potencjał – deficytu» (Ченстохова, Республіка Польща, 2018), «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2018), «Проблеми та перспективи сучасної науки» (Дніпро, 2018), «The danube – axis of European identity» (Київ, 2018), «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасної теорії» (Одеса, 2018), «Сучасна педагогіка та психологія: методологія, теорія і практика» (Київ, 2018), «Психологія і педагогіка: актуальні питання» (Харків, 2019), «Актуальні наукові дослідження: теоретичні та практичні аспекти» (Дніпро, 2019), «Актуальні проблеми реформування системи виховання та освіти в Україні» (Львів, 2019), «Metody i techniki badan pedagogicznych» (Krakow, 2019), «Сучасний рух науки» (Дніпро, 2019), «Актуальні проблеми сучасної психодидактики: філософські, психологічні та педагогічні аспекти» (Умань, 2019), «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 2019). Тренінг-курс «Unskilled – up skilling adult educators for digital lead» (Ченстохова, Республіка Польща, 2018), «ERASMUS+Programme, CBHE Action MoPED: Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments» (Івано-Франківськ, Україна, 2018), Тренінг-курс «Lecturer of Pedagogical Faculty at Vasyl Stafanyk Precarpathian National University was following a teaching at Pedagogical University of Cracow as a participant of Erasmus+Programme KA107» (Краків, Республіка Польща, 2018), «ERASMUS+Programme, CBHE Action MoPED: Modernization of Pedagogical Higher Education by Innovative Teaching Instruments» (Умань, Україна, 2019), «Додатки Google в освітній діяльності» за підтримки Академії цифрового розвитку, ДВНЗ «Прикарпатський

національний університет імені Василя Стефаника», Департаменту освіти, науки та молодіжної політики Івано-Франківської області державної адміністрації, Департаменту освіти та науки Івано-Франківської міської ради спільно з Google Україна (Івано-Франківськ, 2019); *усеукраїнських*: «Василь Сухомлинський – від пізнання дитини до створення освітньо-виховної системи» (Миколаїв, 2018), «Чорноморські наукові студії» (Одеса, 2019), «Проблеми та перспективи фахової підготовки сучасного педагога в умовах розбудови Нової української школи» (Івано-Франківськ, 2019).

**Публікації.** Результати дослідження висвітлено у 40 публікаціях автора, із них: 1 монографія, 19 статей у фахових виданнях України, 4 – у наукових періодичних виданнях інших держав, 13 праць апробаційного характеру, 3 – додатково відображають наукові результати дисертації (1 у співавторстві видана в науково метричному виданні Scopus).

Кандидатська дисертація з теми «Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до збагачення словника шестирічних учнів народознавчою лексиною» зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова) захищена у 2014 р. у Херсонському державному університеті. Її матеріали в тексті докторської дисертації не використано.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (715 найменувань, із них 10 – іноземними мовами), 8 додатків на 12 сторінках. Повний обсяг дисертації становить 442 сторінки, обсяг основного тексту – 362 сторінок. Робота містить 22 таблиці та 12 рисунків, що обіймають 17 сторінок основного тексту.

## **РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

### **1.1. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної педагогічної діяльності в теорії педагогіки вищої школи**

Модернізація вітчизняної освіти і її входження в загальноєвропейський освітній простір висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Підготовка майбутніх учителів початкової школи, зорієнтована на розвиток рівнів їхньої готовності до професійної діяльності, є головним напрямом щодо вдосконалення їхньої кваліфікації. Новітні стандарти її якості актуалізують пошуки моделей освітньо-виховного процесу в закладах вищої освіти всіх рівнів акредитації задля забезпечення професійної готовності вчителів початкової школи загалом, і формування лексико-народознавчого мовлення зокрема. В руслі такого бачення особливостей професійної підготовки до педагогічної діяльності слід акцентувати на тих чинниках, які модернізують зміст професійної підготовки педагогів, зокрема: гуманізація освіти, запровадження принципів компетентісного та особистісно зорієнтованого підходів в освітньому процесі початкової ланки, перехід до реалізації нового Державного стандарту початкової освіти та Концепції НУШ.

Підготовка сучасного вчителя повинна відповідати вимогам, що ставляться до професійної діяльності, потреб моделювання структури такої діяльності майбутнього вчителя, яка формує готовність до розробки, використання та сприйняття новітніх освітніх програм, їхніх технологій та не впливає на його професійну позицію.

Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності досліджувалась у різних напрямках, як-от: методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (С. Вітвицька [38], М. Євтух [77], В. Кононенко [121], Г. Тарасенко [239] та ін.), особистісно зорієнтована

підготовка майбутнього вчителя як професіонала (І. Бех [16]), педагогічна творчість (С. Сисоєва [224]), психологічні механізми особистісно-діяльнісного підходу до організації освітньо-виховного процесу (Г. Балл [12], Г. Костюк [125]), готовність до інноваційної педагогічної діяльності (І. Гавриш [45], В. Сластьонін [230] та ін.).

Окрім того, низкою дисертаційних праць останніх десятиліть визначено теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Н. Бібік [17], В. Бондар [26], С. Мартиненко [157], О. Савченко [215], Л. Хомич [276] та ін.).

Насамперед розглянемо сутність ключових понять, пов'язаних із професійною підготовкою майбутніх педагогів, як-от: «професія», «підготовка», «професійна підготовка», «професійно-педагогічна підготовка».

Поняття «професія» (походить від латинського *profession* – офіційно зазначене заняття, фах; *profiteer* – оголошую своєю справою) тлумачиться як «сукупність трудових навичок і теоретичних знань, набутих шляхом навчання і практичної діяльності, необхідних для успішного виконання того чи того виду праці» [49]; є для когось джерелом існування; фах, спеціальність, ремесло, кваліфікація [232]; як «певні види діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих упродовж фахової підготовки і досвіду роботи» [233].

Зарубіжні вчені використовують термін «професія» здебільшого щодо комплексу знань, умінь і навичок у галузі архітектури, медицини і права. Так, американський соціолог Н. Халл [293] виділяє якісні особливості професії, вважаючи, що не кожен вид спеціалізованої діяльності набуває статусу професії, а лише той, що неодмінно «авторизований» суспільством, а також вимагає систематичної підготовки у профільних освітніх закладах – спеціальних знань, умінь, навичок, набутих в інституційній формі.

На думку Є. Клімова, поняття «професія» охоплює такі взаємопов'язані суспільно-виробничі феномени, як процес діяльності в конкретній

предметній галузі, якісна визначеність людей, зайнятих у певній галузі праці, як спільнота людей, сукупність трудових постів [109, с. 144]. Учений вважає, що перебування людини у професії характеризується виробленням певного способу життя, стереотипів сприйняття світу, способу мислення, соціальним типом людини, цінностей, у результаті чого професійні норми трансформуються у її особистісні ціннісні орієнтації, настанови мікросоціального рівня привласнюються індивідом як членом певної соціально-професійної групи, створюють суб'єктивну картину світу [109, с. 372-373.]. У цьому зв'язку професія стає соціально затребуваною предметною сферою реалізації фізичних і морально-духовних сил людини з подальшим отриманням матеріальної винагороди за свою працю, що надає людині можливість реалізовувати побутово-життєві потреби. Крім того, професія дозволяє людині розвиватися та самовдосконалюватись у виробничо-професійному середовищі.

Професійна діяльність людини обіймає: проєктне уявлення, мету діяльності; проєктований предмет (ситуація, будь-яка річ, система); систему засобів праці; систему прав; умови, за яких протікає діяльність; систему професійних службових обов'язків (професійні функції); шляхи і засоби досягнення мети [136].

Педагогічна професія належить до сфери «Людина – Людина» у всьому її розмаїтті. Найбільш узагальнене визначення професійно-педагогічної діяльності дає Л. Спірін. За його словами, педагогічна діяльність – це зв'язок, який опосередковує взаємовідносини об'єкта і суб'єкта навчання та виховання в педагогічній системі. Вона характеризується як свідомий, історично об'єктивний і активний процес трансформації об'єкта виховання у процесі керування його соціальним і фізичним розвитком, формуванням відповідно до мети суспільства [241].

Ф. Думко визначає професійну діяльність як «специфічну людську форму спрямованої активності в певній трудовій галузі, що зумовлена

потребами життєдіяльності в суспільстві, спрямована на реалізацію цих потреб, зміст якої складає доцільна його зміна і перетворення» [72].

Для оцінки рівня підготовки майбутніх фахівців В. Якунін пропонує виходити від «професії» і від «особистості». При складанні професіографічних моделей особистості фахівця вибір професійно значущих якостей здійснюється на основі вимог, які ставляться до педагогічної професії. На відміну від професіографічних моделей особистості, персонологічні моделі застосовуються на вибір базових професійно важливих властивостей та якостей, виходячи із загальних психологічних уявлень про особистість, її багатофакторну структуру. В обох випадках ступінь відповідності реально сформованої системи професійно значущих якостей особистості до еталонних моделей може бути інтерпретована як рівень професійної майстерності педагога. Обидва підходи є взаємодоповнюючими аспектами вивчення професійної діяльності як на етапі підготовки, так і у процесі її реального здійснення [291].

Будь-яка професія вимагає спеціальної підготовки й опанування її у процесі навчання. Сучасна психолого-педагогічна наука має різні підходи щодо розгляду понять «підготовка» та «готовність». Учені переважно диференціюють поняття «підготовка» та «готовність», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу (на певному визначеному етапі). Зазначимо, що проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджується науковцями у психологічному, фізіологічному, психолого-педагогічному та інших напрямках. У психолого-педагогічній літературі використовуються поняття «готовність до діяльності», «готовність до дії», «готовність до праці», «готовність до педагогічної діяльності», «підготовленість до діяльності», «психологічна готовність», «готовність до виховної діяльності», «професійно-педагогічна підготовка».

Заслуговує на увагу думка вчених М. Д'яченка та Л. Кандибовича, які стверджують, що підготовка є специфічним станом, який Д. Узнадзе називає



настановою на виконання певної дії, причому настанова розглядається як механізм, що зумовлює поведінку особистості в певній ситуації, її думки, почуття і спонукання до дії. М. Д'яченко та Л. Кандибович вважають, що готовність є більш складним структурним утворенням, ніж підготовка. Вчені зазначають, що готовність до певного виду діяльності охоплює погляди, переконання, почуття, вольові та інтелектуальні якості, вміння, ставлення, мотиви, настанови, знання, спрямовані на певну поведінку [75].

О. Ярошинська досліджувала освітнє середовище професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Автор подає алгоритм проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та характеризує етапи життєдіяльності цього об'єкта. Методологічною базою дослідження слугували універсальні принципи наукового пізнання, загальнометодологічні принципи, конкретні методологічні принципи акмеології, принципи суб'єктної взаємодії. Автором доведено необхідність визначення рівнів наукової методології: загальнонаукові (системний, синергетичний) та конкретно-наукові (середовищний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, аксіологічний, акмеологічний, компетентнісний, технологічний). З'ясовано їх ключову роль у підготовці майбутнього вчителя до роботи за фахом з огляду на охоплення всіх її сфер, визначення важливості суб'єктного ресурсу освітнього середовища та забезпечення ефективності [292].

Зауважимо, що дослідницею було виділено структурні компоненти освітнього середовища: прогнозування, моделювання, конструювання та реалізація. Автор наголошує, що проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є специфічним видом педагогічної діяльності, та пропонує поетапну методику впровадження розробленої моделі та узагальнення результатів проектування.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що під поняттям «підготовка» визначаємо та розуміємо особливий процес, спеціальне навчання, у ході якого здійснюється організоване навчання

студента, здобуття ним необхідних знань, умінь і навичок, формування його особистості; результатом такого навчання є підготовленість того, кого навчали.

У професійній освіті формування готовності до професії науковці вважають кінцевим результатом професійної підготовки майбутніх фахівців. Воно відбувається у процесі професійної підготовки. Виходячи з цього, доходимо висновку, що «підготовка» спрямована на «готовність» як кінцевий результат; підготовку до професії розглядають як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат професійної підготовки.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що натеper не існує єдиного погляду на розуміння проблеми професійної підготовки. Отже, одним із пріоритетних напрямів у педагогічній підготовці майбутніх учителів вважаємо вдосконалення їхньої готовності до професійної діяльності.

У словникових джерелах поняття «підготовка» визначається як «запас знань, дія за значенням «підготувати, отримати навички», досвід, який набувається у процесі навчання, практичної діяльності» [33]; «запас навичок, досвіду, знань» [86]; «збагачення та формування знань, настанов, умінь, які необхідні особистості для вмілого виконання специфічних завдань» [192]; «термін щодо конкретних завдань освіти, якщо передбачається засвоєння певного соціального досвіду з метою його подальшого застосування під час виконання спеціальних завдань освітнього, практичного чи пізнавального характеру» [288]; «діяльність, спрямована на надання необхідних знань, навчання» [239, с. 202]; «формування і збагачення настанов, знань і умінь, що необхідні особистості для адекватного виконання специфічних завдань» [191].

Розглянемо погляди вчених на означену проблему. На думку С. Вишнякової [37], підготовка – це дії, спрямовані на продукування в людини навичок, формування життєвої позиції і передання їй знань, які є необхідними для працевлаштування за певним фахом чи групою споріднених

фахівців або для роботи в будь-якій галузі. За В. Семиченко [219], підготовка є процесом і результатом, що забезпечує наближення освіти до безпосереднього виконання завдань реальної соціально спрямованої та індивідуально значущої дії. Н. Николо [176] розглядає підготовку: «як спеціально організований процес навчання та формування готовності до виконання майбутніх завдань». Т. Кучай [138, с. 44] та Є. Нероба [171, с. 287] розуміють підготовку педагога як складний процес, що забезпечує формування суб'єкта діяльності якісно нового типу. У цьому контексті освіта може бути співвіднесена з підготовкою студентів як перетворення потенціалу їхньої освіченості на ресурс готовності до виконання певних практичних дій.

Підготовка, за словами Л. Серебреннікова, є процесом і результатом, який наближує освіту до безпосереднього виконання завдань індивідуально значущої та реальної соціально-спрямованої діяльності. У такому значенні освіта може бути співвіднесена з підготовкою студентів, ураховуючи перетворення потенціалу їхньої освіченості на ресурс готовності до здійснення певних практичних дій [221, с. 98].

Аналіз фахової літератури з порушеної проблеми свідчить, що підготовка розглядається як процес надання необхідних знань для виконання певних завдань.

У законі України «Про вищу освіту» (2019 р.) «вища освіта визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [88].

З огляду на це, вища професійна освіта розглядається як педагогічна система. Її сутність розкривається в такому визначенні: вища професійна освіта – це соціальний інститут, який забезпечує: вдосконалення та відтворення кадрового потенціалу в усіх сферах суспільства, як духовного,

так і матеріального, сприяє політичному, економічному, розвитку суспільства та культурному функціонуванню; особистісне ставлення студента як професіонала, що відбувається у ЗВО в результаті ситемного, цілеспрямованого та послідовного навчання змісту і способам професійної діяльності на ґрунті повної загальної середньої освіти й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Розглянемо поняття «професійна підготовка». За словниковими джерелами поняття «професійна підготовка» тлумачиться як: «процес повідомлення учням відповідних умінь й знань» [191]; «сукупність певних умінь, знань та навичок, норм поведінки і трудового досвіду, якостей індивіда, які забезпечують можливість успішної праці за обраною професією» [192]; «це прискорене набуття тими, хто навчається, конкретних навичок, необхідних для певного виду роботи» [33].

За визначенням Н. Ємельянової, професійна підготовка – такий вид трудової діяльності у сфері «людина-людина», що зумовлена потребами життєдіяльності особистості в суспільстві, спрямованої на навчання, зокрема у її педагогічній галузі, виховання і розвиток студента, зміст якої складає державний стандарт освіти з усіма його сферами життєдіяльності [78].

Професійна підготовка, у концепції Т. Танько, є системою педагогічних та організаційних заходів, які забезпечують формування в індивіда професійної спрямованості, системи навичок, умінь, знань і професійної готовності, що, у свою чергу, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною і підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати [262].

За В. Нестеренко [172], професійна підготовка – це особливий процес, метою якого є спеціально організоване передання людиною знань, ціннісних орієнтацій, умінь, навичок, у результаті освоєння яких вона може бути готовою до виконання певної професійної діяльності.

Г. Троцько [264] трактує «професійну підготовку» як систему, що характеризується взаємодіями та взаємозв'язками функціональних і

структурних компонентів, сукупність яких визначає своєрідність, особливість, що забезпечує формування особистості студента до поставленої мети – якісно нового, високого рівня готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

На підставі аналізу наведених визначень професійну підготовку розглядаємо як процес оволодіння студентом теоретичною і практичною базою певної професії, де кінцевою метою є формування у майбутнього спеціаліста професійних знань, умінь і навичок, що забезпечують його психологічну готовність до виконання певної професійної діяльності.

Перейдемо до розгляду поняття «професійно-педагогічна підготовка».

У сучасних психолого-педагогічних джерелах існують різні підходи до визначення поняття «професійно-педагогічна підготовка». Її розглядають як «поєднання теоретичної і практичної готовності до мабутньої педагогічної діяльності, що забезпечує взаємозв'язок спеціальної, психологічної, загально педагогічної, методологічної, професійно-етичної, дидактичної і методичної підготовки студента, формування в нього готовності до професійної самоосвіти та сучасного стилю цілісного науково-педагогічного мислення» [188, с. 63]; «готовність до виконання професійно-педагогічної діяльності» [172]; «засвоєння системи професійних умінь, знань, навичок, формування соціально-значимих і професійних якостей» [132]; «результат засвоєння системи педагогічних знань, усвідомлення особистісного змісту цих знань, формування основних загально-педагогічних умінь, розвитку найважливіших професійно-особистісних якостей, становлення на цій основі особистості педагога як професіонала» [179]; «систему організаційно-методичних змістово-педагогічних заходів, спрямованих на забезпечення готовності студента до педагогічної діяльності» [264].

Згідно з визначенням О. Павлик, «професійна підготовка майбутнього вчителя» – це цілісний процес засвоєння та закріплення загально-педагогічних і спеціалізованих знань, умінь і навичок, результатом якого

вважається вироблення у майбутніх учителів готовності до професійної діяльності [186].

І. Зязюн наголошує, що сучасний учитель повинен уміти взаємодіяти з учнями таким чином, щоб одразу бути і одним із джерел інформації, і безпосереднім помічником у роботі учня. На думку вченого, від педагога вимагається, як від режисера, створити сприятливу атмосферу для самостійної навчального пізнання учнів, але не бути головним у групі учнів [96, с. 56].

М. Козак [116] характеризує професійно-педагогічну підготовленість учителя як інтегративну якість особистості педагога, що включає змістовий, процесуальний і мотиваційний компоненти, які виявляються і реалізуються у цілісній системі педагогічній взаємодії учителя та учня.

На думку вчених С. Якименко та П. Якименко, показником визнання високої якості роботи вчителя є його визнання справжнім спеціалістом. Виходячи з вище сказаного, професіоналізм учителя в освіті визначається його високою підготовленістю до виконання завдань професійної діяльності, а ідеалом є такий спеціаліст, який володіє високими науковими знаннями і вміє використовувати їх у реальній роботі відповідно до завдань, які стоять перед сучасною школою [290].

Увага дослідниць Н. Журавської [85] та Н. Кузьміної [136] акцентується на формах, методах та змісті професійної підготовки, а результат адресується як перелік умінь, навичок та знань, якими повинен оволодіти майбутній учитель.

Натомість у дослідженнях Л. Кондрашової [119] та В. Сластьоніна [230] об'єктом є процес формування професійних якостей педагога, шляхи становлення його майстерності та педагогічних здібностей, а кінцевим результатом – сукупність професійних особистісних якостей, що забезпечують результативність педагогічної діяльності. Л. Отрощенко до змісту професійної підготовки відносить професійні знання, вміння, навички; професійні якості; вміння вирішувати професійні проблеми; знання своїх

прав і обов'язків; професійну компетентність; професійне самовизначення та самореалізацію [184].

Л. Хоружа розглядає професійну підготовку майбутнього вчителя в широкому значенні – як сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії [279, с. 18].

Розглядаючи готовність як професійно важливу особистісну якісну характеристику, Л. Кандибович і М. Дьяченко у її структурі виокремлюють такі компоненти: операційний, мотиваційний, вольовий, ціннісний, орієнтаційний. Операційний компонент передбачає оволодіння прийомами та здатностями до професійної діяльності, вміннями і навичками, необхідними знаннями, процесами аналізу, порівняння, синтезу. Мотиваційний компонент відображає позитивне ставлення до професії та інші усталені професійні мотиви. Вольовий компонент окреслює вміння управляти діями, самоконтроль. Ціннісний компонент визначає відповідність процесу розв'язання задач за оптимальними зразками, самооцінку своєї професійної діяльності. Орієнтаційний компонент передає уявлення та знання про особливості та умови діяльності, вимоги до особистості. Це дало підставу вченим визначити «готовність» як особливий психічний стан, якісне новоутворення у структурі особистості майбутнього фахівця на певному рівні його розвитку, що виявляється як вибіркова активність на стадіях підготовки, включення і виконання професійної діяльності [75].

У публікаціях О. Пехоти та А. Старєвої розкривається сутність перетворення традиційної системи підготовки студента в особистісно зорієнтовану. Цей процес передбачає такі кроки. По-перше, переосмислення цілей навчання: від набуття майбутніми вчителями готових знань, умінь та навичок до свідомої потреби в самореалізації і саморозвитку. По-друге, опанування предмета викладання втрачає статус центрального завдання, оскільки стає інструментом реалізації цілей, пов'язаних із забезпеченням розвитку дитини. По-третє, суттєвим положенням підготовки студентів є

впровадження і пошук особистісно-спрямованих на розвиток майбутнього вчителя методів, прийомів, технологій, засобів і форм освітньої діяльності [197, с. 68-70].

За О. Савченко, підготовка майбутніх педагогів потребує посилення культуротворчих складників у моделі педагога, зокрема особистісно-характерологічних і діяльнісних. За цих умов засвоєння педагогічних і психологічних, предметних знань стає передусім засобом розвитку і збагачення особистості вчителя, який має бути «людиною культури», що визначає самоцінність кожної дитини. Крім того, О. Савченко наголошує на необхідності врахування тих змін, що відбуваються в суспільстві і пов'язані з науково-технічним прогресом, посиленням інтеграційних процесів, інформатизації і комп'ютеризації [215].

Як результат професійної підготовки до педагогічної діяльності поряд із професійною готовністю вчені розглядають категорію «професійної підготовленості». У словникових джерелах термін «підготовленість» розглядається як наявність підготовки до будь-якої справи, роботи; як процес від «підготовляти» («підготовити», «підготувати»), тобто 1) передавати навички, досвід у процесі навчання, давати необхідний запас знань і практичної діяльності; 2) попереднім повідомленням викликати схильність до сприймання чого-небудь; 3) навчати, дати необхідні знання для чого-небудь [176, с. 532].

Професійна підготовленість включає теоретичну та практичну підготовленість, що свідчить про рівень володіння професійними знаннями, вміннями, навичками. Професійна підготовленість виступає як сформованість у майбутнього педагога готовності діяти в педагогічній ситуації, застосовувати відповідні до обставин засоби, методи, способи діяльності.

У науковій літературі зафіксовано різні підходи до трактування вченими поняття «готовність», «готовність до педагогічної діяльності», «готовність до професійно-педагогічної діяльності».



Поняття «готовність» трактується науковцями як процес вироблення майбутнім педагогом моделі професійної діяльності залежно від набутих у ході професійної підготовки знань, навичок, умінь та сформованого рівня компетентності; приведення до активного стану всіх психофізіологічних систем людського організму, необхідних для ефективного виконання певних дій [205, с. 89]; цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогнозуючу мобілізацію у момент включення в діяльність певної спрямованості [15, с. 245]; психічна основа для визначення стадій розвитку професіоналізму [209, с. 333]; категорія сформованості самосвідомості людини і конгруентності Я, наявність здібностей, набуття певних якостей особистості, їх своєрідний синтез [74, с. 25].

І. Зимняя вбачає у змісті готовності «відрефлексовану спрямованість на професію типу «людина – людина», світоглядну зрілість людини, широку і системну професійно-предметну, а також комунікативну і дидактичну компетентність; потребу в афіліації» [92].

Отже, «готовність» – це виникнення прагнення бути в товаристві інших людей, потреба людини у створенні теплих, емоційно значущих стосунків з іншими людьми в межах своєї діяльності.

Учені (І. Гавриш [45, с. 16] та А. Ліненко [150, с. 125-132]) прописали генезу проблеми дослідження готовності людини, яка охоплює три етапи:

- перший етап – це психічний стан, психічні процеси індивіда, тобто готовність до діяльності розглядалася вченими як настанова;
- на другому етапі готовність розглядається як якісний показник саморегуляції поведінки людини, усталеність до зовнішніх і внутрішніх впливів;
- третій етап, на їхню думку, характеризується вивченням готовності в контексті теорії діяльності залежно від рівня розвитку емоційно-вольового та інтелектуального потенціалу особистості.

В. Сластьон визначає готовність особистості до діяльності як особливий психічний стан, що сигналізує про наявність у суб'єкта структури певної дії та постійної скерованості свідомості на її виконання. На думку вченого, поняття «готовність» містить різні моделі ймовірної поведінки, визначення спеціальних способів діяльності, настанови на усвідомлення педагогічної задачі, оцінку власних можливостей у їхньому співвідношенні з майбутніми труднощами й необхідність досягнення певного результату» [230]. Крім того, В. Сластьонін пропонує розглядати готовність на трьох рівнях: як здатність до практичних (соціальних) дій; здатність до аксіологічного (ціннісного) ставлення до світу; здатність до духовно-пізнавального осмислення дійсності [230].

Науковці характеризують професійну готовність майбутніх учителів через такі показники: професійну спрямованість інтересів студентів, мотиви, інтерес і прагнення до професійної діяльності (О. Абдулліна, В. Бойко); якість знань (І. Нікулін, Л. Савченко); професійні вміння (О. Щербаков); оцінку власної діяльності й самого себе як її суб'єкта, рефлексивну поведінку (Г. Воробйова); самостійність та активність у роботі (О. М'ясоєдова); емоційне ставлення до професіоналізму, здатність регулювати свій стан та стан інших (Л. Ліненко, Л. Нечаєва) [251].

У психології виокремлюють два аспекти психологічної готовності педагога: функціональний та особистісний. Функціональний, за Е. Мащбіц [163], передбачає дослідження готовності до діяльності як певного стану психологічної функції, за якою досягається високий рівень у певній діяльності. Психологічна готовність – це інтегральне утворення особистості, що обіймає низку компонентів – сукупність знань, умінь, навичок і особистісних якостей, адекватних вимогам, змісту та умовам діяльності.

Готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості під час підготовки та введення у діяльність. Зокрема, Л. Лежніна трактує термін «готовність до

професійної діяльності» як «психічний стан, передстартова активізація людини, що охоплює усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, виявлення найбільш імовірних засобів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірність досягнення результатів, мобілізацію сил, самонавіяння в досягненні цілей» [144]. Суголосні міркування знаходимо в І. Дичківської [67, с. 276], яка визначає професійну готовність як закономірний результат спеціальної підготовки, освіти і самоосвіти, самовиховання і виховання. Це психічно активно-дієвий стан особистості, система інтегрованих властивостей, складна її якість. Така готовність регулює діяльність, забезпечує її ефективність.

Погоджуємося з думкою вчених (Л. Сохань, І. Єрмакова, Г. Несен), що зміст готовності до педагогічної діяльності не може бути зведений до проявів моральних чи психологічних якостей і властивостей особистості або виведений лише зі свідомості чи поведінки. У цьому зв'язку сутність цього феномена містить такі інтегральні характеристики особистості, як інтелектуальні, емоційні й вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння та навички, педагогічні здібності [82].

За даних К. Дурай-Новакової, ядром формування готовності виступає наявність професійно-значущих якостей особистості, позитивне ставлення студентів до майбутньої професії, засвоєння сукупності професійно-педагогічних знань, стійкі мотиви діяльності, оволодіння педагогічними вміннями та ефективне застосування їх на практиці. На думку вченої, професійна готовність педагога виступає як тривалий усталений психічний стан, а також як особистісна якість [73].

Л. Кадченко [98, с. 18] відзначає, що професійна готовність – це не тільки результат, але й мета професійної підготовки, початкова й основна умова реалізації можливостей кожної особистості.

Г. Троцько [264] визначає готовність майбутніх педагогів як складне, цілісне, особистісне утворення, що забезпечує високий рівень педагогічної

діяльності та охоплює професійну спрямованість психічних процесів, професійно-педагогічні погляди, переконання, вміння долати труднощі, професійні знання, професійно самовдосконалюватися, оцінювати наслідки своєї праці.

Крім поняття «готовність», в обігу професійної педагогічної літератури вживають терміни «професійна придатність», «професійне покликання».

Професійна придатність – це сукупність психологічних і психофізичних особливостей людини, необхідних і достатніх для досягнення нею загально визнаної ефективності праці, що закладена в певній професії. При цьому професійна придатність забезпечує високу професійну ефективність фахівця за умов наявності в нього спеціальних знань, умінь і навичок, одержаних у процесі професійного навчання [9].

Формування професійної придатності людини залежить від форм і методів професійного навчання, умов професійної діяльності, індивідуальних особливостей людини.

Педагогічне покликання, за визначенням Л. Ахмедзянової, – це складне багатовимірне явище, що виявляється у процесі педагогічної діяльності як умова та результат досягнень особистості [10]. Оскільки педагогічне покликання є проявом ставлення особистості до педагогічної діяльності, то воно, як і будь-яке інше ставлення, розвивається і формується. При цьому його розвиток розуміється як вищий тип руху психічної структури індивіда. Педагогічне покликання є цілісною системою, психологічною структурою особистості педагога, яка об'єднує індивідуально-психологічні якості і властивості, емоційно-вольову, інтелектуально-пізнавальну, морально-етичну, мотиваційну та ціннісно-орієнтаційну сфери його діяльності [10, с. 42].

У процесі підготовки студентів до їхньої професійної діяльності, на думку вчених (В. Сластьонін, Н. Сущик), потрібно врахувати професійну придатність та педагогічне покликання до обраної професії, а також

переконання, погляди особистості, ставлення до діяльності, почуття, мотиви, знання, навички і вміння їх практичного втілення [228].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що поняття «професійно-педагогічної підготовки» визначається як сформованість у праці педагога трьох складових: педагогічного спілкування (клімат і атмосфера праці), педагогічної діяльності (технології праці), особистості (мотивації, ціннісних орієнтацій).

Т. Мітічева [164] розглядає педагогічну діяльність з позиції особистісного залучення до неї суб'єкта. Вчена наголошує, що включення людини в діяльність призводить до необхідності розвитку нових системних якостей, прояву її як суб'єкта діяльності. З огляду на це, включення студента в різні види діяльності, що мають чітко сформовані завдання, його активна суб'єктна позиція сприяють успішному становленню майбутнього спеціаліста.

Успіх педагогічної діяльності багато в чому залежить від наявності в педагога педагогічних здібностей і вмінь. Педагогічні здібності, за І. Зимньою [92], це «сукупність найрізноманітніших дій учителя, які значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності і засвідчують його предметно-професійну компетентність».

Аналізуючи праці вчених, Л. Хомич наголошує, що на сучасному етапі швидкого розвитку теперішнього суспільства постають принципово нові вимоги до майбутніх учителів, а закладу вищої освіти потрібно відмовитися від набутих стереотипів у підготовці майбутніх учителів і так організувати освітньо-виховний процес, щоб майбутні вчителі пройшли всі стадії професійного становлення, які б забезпечували формування в них цілісного досвіду самостійної діяльності [276, с. 29-30].

Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності,

які відповідально ставилися б до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Досить ґрунтовно перспективні напрями й недоліки сучасної підготовки студентів визначає О. Савченко [215, с. 3]. До основних недоліків освітньо-виховного процесу у вищих педагогічних закладах науковець відносить: недооцінку психологічних і педагогічних знань, особливо в підготовці педагога-предметника; водночас неповне відображення нових предметів шкільного змісту, невиправдано великий перелік дисциплін у діючих навчальних планах і у проектах Державних стандартів; відсутність професійної спрямованості в змісті предметів, які входять до циклу гуманітарної і соціально-педагогічної підготовки.

Відтак, проблема підготовки майбутніх учителів повинна бути спрямована не тільки на їхнє професійне ставлення, але й сприяти здобуттю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення високого рівня знань у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

Структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи характеризують на підставі різних підходів. Так, О. Пашков пропонує структуру вищої професійної освіти як педагогічної системи розділяти на три взаємопов'язані підсистеми:

1) професійно-трудова соціалізація як «сукупність процесів, різною мірою регульованих, які дозволяють майбутньому фахівцю засвоювати систему настанов, норм і цінностей, що відповідають освоєній соціальній ролі професіонала»;

2) професійна підготовка є процесом оволодіння майбутнім фахівцем необхідною для успішної професійної діяльності сумою знань, умінь і навичок; 3) професійне становлення особистості – це набуття майбутнім фахівцем особистісних якостей у єдності із засвоєними знаннями, вміннями та навичками [188, с. 23].

Слід зазначити, що для успішної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах ЗВО необхідні такі умови: організаційні умови

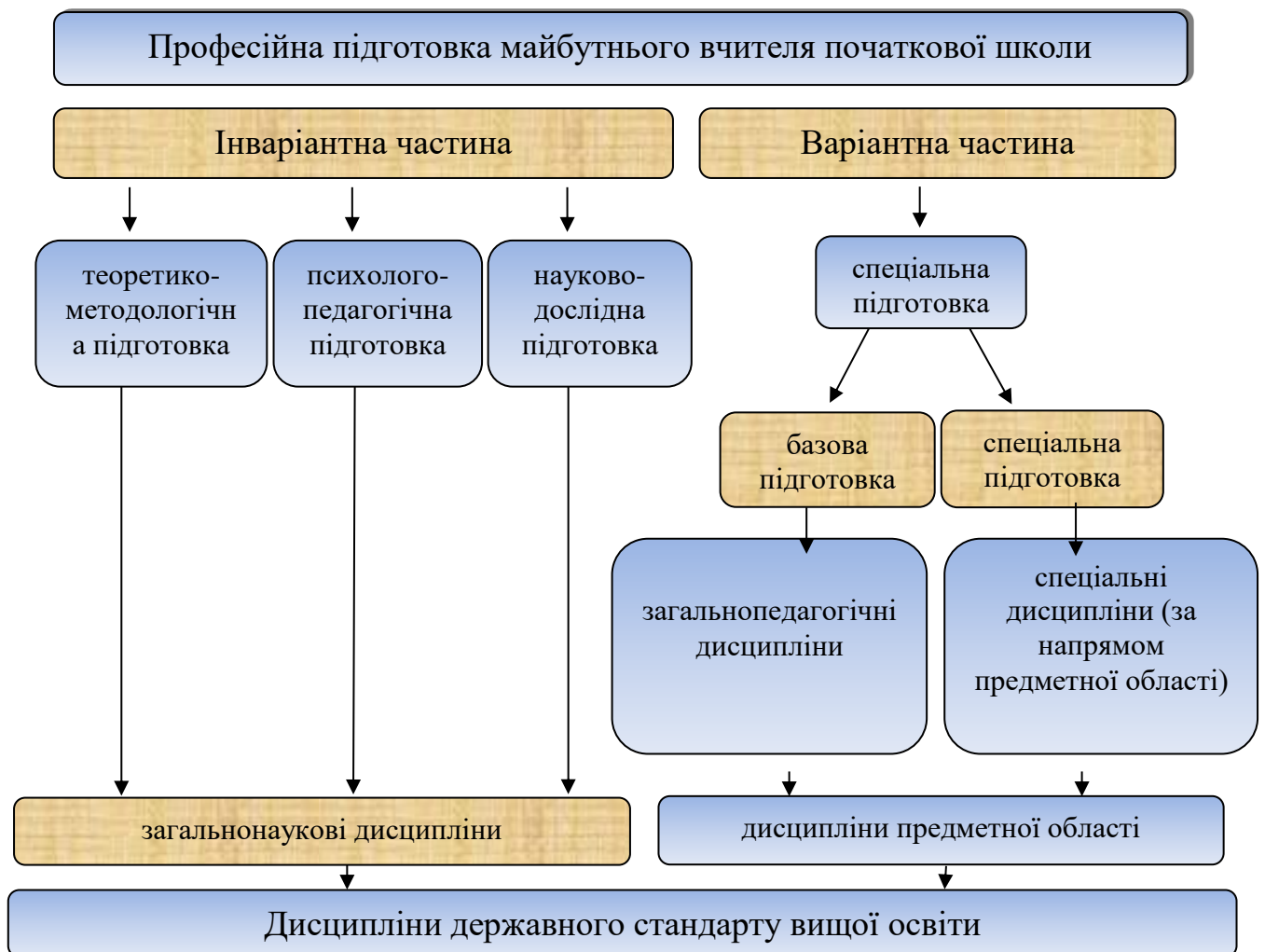
(забезпечення оновлення варіативної частини основної професійної освітньої програми та коригування робочих програм навчальних дисциплін і професійних модулів з урахуванням розвитку освітнього середовища ЗВО; безперервний моніторинг змін, що відбуваються в освітньому процесі початкової школи, і гнучке реагування на динаміку розвитку освітнього середовища; реалізація програм навчальної та виробничої практики при умові активного впровадження новітніх технологій); методичні умови (оптимальне використання інноваційних педагогічних технологій, сучасні методи і засоби навчання; забезпечення реалізації системного-діяльнісного підходу в навчанні студентів; раціональне поєднання різних видів і форм занять у ЗВО, що забезпечують якісну загальну і методичну підготовку майбутніх учителів початкових класів); психолого-педагогічні умови (наявність у студентів вираженої мотивації до майбутньої професійної діяльності; орієнтація освітньо-виховного процесу на виявлення, підтримку і подальший розвиток особистісних і професійних якостей студентів); матеріально-технічні умови (передбачають забезпечення освітнього процесу у ЗВО сучасним мультимедійним і навчальним обладнанням, комп'ютерною технікою).

Для того щоб студенти були готові до професійно-педагогічної діяльності, вони повинні пройти необхідну загальну педагогічну підготовку, а також професійну підготовку зі спеціальності. О. Абдуліна [1] вважає, що загальнопедагогічна підготовка майбутнього вчителя – це процес учіння студентів у системі навчальних занять із педагогічних дисциплін і педагогічної практики, а також результат, що характеризується певним рівнем сформованості загальнопедагогічних знань, розвитку особистості вчителя, умінь і навичок. Система загальнопедагогічних умінь, знань і навичок є загальною, необхідною кожному вчителю незалежно від спеціальності для реалізації його соціально-професійних функцій. Весь комплекс педагогічних дисциплін, за словами автора, визначає «професійну спрямованість педагогічного інституту, складає ядро професійної підготовки

студентів педагогічних вишів». Учена розглядає загальнопедагогічну підготовку як гармонійне поєднання загального, особливого та індивідуального, тобто взаємозв'язаного загального, особливого та індивідуального.

Учені одноставно сходяться на думці, що підготовка майбутнього вчителя, незалежно від спеціальності, здійснюється при тісній єдності всіх структурних компонентів професійної підготовки. Педагог у ЗВО отримує два види підготовки: професійну і кваліфікаційну.

Аналіз педагогічної літератури засвідчує, що структурно професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи складається з двох частин: інваріативної та варіативної (див. рис. 1.1.).



**Рис. 1.1. Структура професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи**



Інваріативна частина включає в себе теоретико-методологічну (оволодіння майбутнім учителем компонентами освіти: освітньо-професійні; базові компоненти знань, умінь, навичок; світоглядні знання і якості особистості; пізнавальні вміння загального характеру), психолого-педагогічну (є ядром професійної підготовки майбутнього вчителя будь-якої спеціальності і спрямована на його творчу індивідуальність, розвиток педагогічної самосвідомості майбутнього вчителя, яка виявляється у способах аналізу, моделювання, проєктування, реалізації і рефлексії педагогічної діяльності); науково-дослідну підготовку (забезпечує набуття студентами теоретично-обґрунтованого уявлення про професійну компетенцію, вона уможлиблює визначення тих прийомів, форм і засобів навчання, які приведуть до успішного вирішення педагогічних задач).

В основі варіативної частини лежить спеціальна підготовка, що реалізується з урахуванням особливостей наукового профілю. Найбільш ефективно спеціальна підготовка реалізується в комплексі з базовою та спеціалізованою предметною підготовкою, у ході якої відбувається оволодіння теоретичними і практичними знаннями, притаманними кожній вузькій професії, формування системи вмінь і навичок, розвиток здібностей і надання професійного досвіду.

Перелік навчальних дисциплін спеціальності (загальних) і навчальних дисциплін фахового спрямування (за напрямом предметної області) визначається державним стандартом вищої освіти для всього терміну навчання з дотриманням структурно-логічної послідовності підготовки фахівців відповідних освітніх ступенів.

Отже, основним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є підготовка професійного спеціаліста, який володіє як інваріантними, базовими загально-педагогічними знаннями і вміннями, так і спеціальними знаннями і вміннями з дисциплін предметної області.

Слідом за С. Литвиненко [149, с. 51], вважаємо, що педагогічна підготовка у закладі вищої освіти не тільки зумовлює професійне становлення студентів, але й виконує теоретичні, розвивальні, орієнтаційні, методологічні та діяльнісні функції, сприяє формуванню відповідних умінь і навичок, озброює майбутнього вчителя методами теоретичного аналізу, розкриває сутність, закономірності педагогічного процесу, забезпечує розуміння всього багатства педагогічних явищ, їх внутрішніх зв'язків і можливість прогнозування їх розвитку.

Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи розглядається нами як цілеспрямований процес, який зорієнтований на формування компетентності майбутнього вчителя початкової школи до виконання професійних педагогічних функцій в умовах Нової української школи. У дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи виступає «лексико-народознавча компетентність», сутність і характеристику якої буде розглянуто в наступних параграфах.

## **1.2. Мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи**

Стратегічним пріоритетом реформування вищої педагогічної освіти України визначається вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Новітні стандарти її якості актуалізують пошуки моделей освітнього процесу в ЗВО всіх рівнів акредитації задля забезпечення професійної готовності вчителів початкових класів загалом, і формування лексико-народознавчої компетентності зокрема.

На тлі впровадження державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (на період до 2029 р.), суттєво зростають вимоги до мовної обізнаності педагогів. Нова українська школа ґрунтується на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти та принципах дитиноцентризму, саме тому мовлення вчителя в початкових класах постає комунікативним еталоном, носієм і зразком мовленнєвої культури. Утвердження новітньої філософії початкової освіти зумовлює

вдосконалення мовної підготовки майбутніх учителів під час їх навчання у ЗВО шляхом використання ефективних підходів, засобів і технологій формування їхньої готовності використовувати народознавчу лексику в різних професійних ситуаціях.

Проблема формування різних видів професійних компетентностей у майбутніх педагогів досліджували вчені в різних напрямках: компетентнісний підхід у професійній підготовці (І. Бех [16], Н. Бібік [17], А. Богуш [21], С. Бондар [26], О. Копусь [123], М. Оліяр [180], О. Пометун [201], О. Савченко [215] та ін.); теорія і практика формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів (В. Бадер [11], М. Вашуленко [31], Т. Гріценко [58], М. Оліяр [180], В. Усатий [268] та ін.); лінгводидактичних компетентностей та стратегій мовної освіти (А. Богуш [22], С. Караман [100], О. Ковтун [113], О. Копусь [123], О. Семеног [218] та ін.).

Студіювання наукових праць дало змогу констатувати, що мовно-мовленнєва підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності досліджувалась у різних напрямках, як-от: теоретико-методичні аспекти лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців початкової школи (В. Бадер [11], Н. Бібік [17], І. Богданов [19], О. Савченко [213], О. Хорошковська [278] та ін.); формування мовленнєвих умінь і навичок суб'єктів освітнього процесу (Є. Голобородько [51], В. Онищук [181], М. Пентилюк [193] та ін.); проблеми вдосконалення мовної та мовленнєвої культури особистості (А. Богуш [21], М. Вашуленко [31], Н. Голуб [52], О. Караман [100], Л. Мацько [162], М. Пентилюк [193] та ін.); навчання лексикології та фразеології української мови (М. Вашуленко [31], Н. Голуб [52], С. Дорошенко [69], С. Караман [100], О. Копусь [123], О. Савченко [213] та ін.); уточнення і розширення словника учнів, студентів (Н. Голуб [52], К. Климова [109], О. Копусь [123], І. Нагрибельна [166], О. Семеног [218] та ін.).

Проблему національно-мовної підготовки майбутніх педагогів та формування національно-мовної особистості вчителів початкової школи досліджували такі вчені: О. Смолінська (лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору); М. Греб [57] (формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів); Т. Стамбульська [242] (формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи); В. Дороз [267] (лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5-7 класах шкіл з російською мовою навчання), Т. Симоненкова [222] (формування національно-мовної особистості на уроках української мови в 5-7 класах); Т. Левченко [143] (збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознаючою лексикою); Л. Кожуховська [115] (збагачення мовлення учнів 5-7 класів українськими фразеологізмами); Р. Друженко [71] (формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи на засадах етнопедagogіки); В. Задорожна (вивчення української лексики в лінгвокультурному аспекті 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання).

Народознавчий аспект національно-мовної підготовки був предметом дослідження таких учених, як: Т. Ємельянова [78] (підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики); Л. Лук'яник [151] (формування лінгвокраїнознавчої компетентності молодшого школяра в умовах західного регіону) Г. Максимчук [155] (збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі).

У нашій роботі поняття «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи» визначено як освітній процес, спрямований на формування здатності особистості майбутнього вчителя здійснювати мовно-мовленнєву діяльність з учнями відповідно до нормативної української літературної мови, застосовуючи доречно номінативні й комунікативні

одиниці мови, враховуючи її фонетико-фонологічні особливості, лексичний склад, граматичну будову.

Аналіз дисертаційних досліджень дав можливість виокремити серед них такі, що дотичні до теми дослідження. Зауважимо, що значна кількість з них присвячена формуванню професійних компетентностей майбутніх учителів початкової школи. Так, дисертаційне дослідження М. Оліяр [180] спрямоване на формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Комунікація у дослідженні позиціонується як процес обміну інформацією між двома або більше особами, спілкування вербальними і невербальними засобами з метою передання й одержання інформації. Ученою визначено такі складники комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів у взаємозв'язку з їх функціями: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-дієвий, рефлексивно-емпатійний. В аспекті започаткованого дослідження важливою є думка автора про те, що ефективність сформованості комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів залежить від професійної спрямованості навчання їх української мови, мовленнєвої активності студентів, розвитку в них умінь особистої і фахової самореалізації. Зауважимо, що формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкових класів зумовлене спеціальною організацією розвивального освітнього комунікативно-стратегічного середовища ЗВО.

Нам імponує висловлювання М. Оліяр про те, що, формуючи комунікативно-стратегічну компетентність майбутнього вчителя початкової школи, слід домагатись не лише формального засвоєння знань з мови засобами лінгвістичних дисциплін, а й використовувати освітньо-розвивальні можливості цих дисциплін. Зasadничими положеннями експериментальної методики було обрано особистість студента, який є об'єктом професійної підготовки та займає активно-творчу позицію. З огляду на це, у ході експерименту забезпечувалася свобода самовираження і самореалізації

особистості майбутнього вчителя початкових класів засобами освітнього розвивального середовища [180].

Проблему формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей досліджувала К. Клімова [109].

У процесі дослідження було обґрунтовано методичну систему, структурно-функціональну модель, визначено критерії та рівні сформованості мовнокомунікативної професійної компетентності майбутніх педагогів. Автором досліджено поняття креативності як важливої та необхідної умови професійної мовнокомунікативної діяльності. Визначено обсяг і зміст теоретичного матеріалу, який є необхідним для систематизації знань з української мови студентів-нефілологів.

Комунікативна підготовка майбутнього вчителя була предметом дослідження М. Коць [126]. Автор вважає, що така підготовка у ЗВО безпосередньо пов'язана з психологічними особливостями поведінки студентів, її корекції та готовності використовувати інтерактивні методики в освітньо-виховному процесі. Зауважимо, що автор пропонує застосовувати спеціальні алгоритми, що сприяють формуванню у майбутніх педагогів високого рівня готовності до професійного спілкування у процесі оволодіння інтеракційними методиками.

Самостійну роботу в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах досліджувала І. Нагрибельна [166]. Автором обґрунтовано теоретико-методичні засади самостійної роботи студентів, розроблені методики формування професійної компетентності (мовної, мовленнєвої, комунікативної, дослідницької, самоосвітньої, лінгводидактичної). Суголосні з твердженням І. Нагрибельної, що задля ефективності формування складників професійної компетентності необхідно передбачити надання спектру знань із фундаментальних педагогічних і мовознавчих дисциплін, своєчасної адаптації до складних обставин майбутньої практичної діяльності в ринкових умовах, вироблення вмінь самовдосконалювати здобуті знання у практичній фаховій діяльності [166].

Предметом дослідження Н. Сіранчук [225] було формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови. Автором обґрунтовані теоретико-методичні засади та розроблена цілісна методична системи формування лексичної компетентності в учнів початкових класів. В аспекті нашого дослідження важливою є створена автором цілісна методична система формування лексичної компетентності в учнів початкових класів, яку автор ґрунтує на положеннях про оптимальну організацію мотиваційного, когнітивного, практичного і рефлексійно-поведінкового компонентів лексичної діяльності учнів початкових класів. Ученою застосовано ефективний методичний інструментарій, що сприяє ефективному засвоєнню учнями номінативних і комунікативних одиниць мови у взаємозв'язку форми, значення і функції. Цікавими, на нашу думку, є запропоновані автором типології компетентнісно зорієнтованих уроків мовлення в початкових класах, де виокремлено два різновиди: компетентнісно зорієнтовані уроки усного та писемного діалогічного та монологічного мовлення, які вирізняються характером взаємодії вчителя й учнів.

Таким чином, означені дисертаційні дослідження українських науковців охоплюють широке коло теоретико-методичних проблем, що включають як теорію і практику формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів, так і конкретні напрями формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови.

Проблемі формування культури мовлення і навчання лексикології та фразеології майбутніх вчителів початкової школи присвячені праці Т. Стамбульської [242] та М. Греб [57].

Формування культури мовлення майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки присвячено дисертаційне дослідження Т. Стамбульської [242]. У процесі дослідження було з'ясовано, що опанування знань з лінгвістики, психології, педагогіки, філософії, етики та

естетики у процесі професійної підготовки майбутніх учителів є необхідною педагогічною умовою усвідомлення себе як мовної особистості. У дослідженні обґрунтовано доцільність застосування інформаційно-комунікаційних технологій у реалізації змісту мовної освіти студентів як чинника оптимізації освітнього процесу закладів вищої педагогічної освіти загалом, і формування культури мовлення майбутніх освітян зокрема. Автором доведено, що ефективність підготовки майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти забезпечує комплекс заходів щодо комунікативно-мовленнєвого супроводу процесу розвитку їхньої мовленнєвої обізнаності, що цілісно охоплює психолого-педагогічні, мовознавчі та фахові методичні дисципліни, які спрямовані на досягнення позитивного результату в означеному напрямі фахової підготовки.

У дисертаційному дослідженні М. Греб [57] здійснено теоретичне узагальнення та практичне розв'язання проблеми формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів. Автором запропоновано концепцію формування лексичної і фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів, спрямовану на пошук шляхів інтеграції важливих аспектів освітнього процесу: соціокультурного, психологічного, педагогічного.

Ключовим, як нам видається, є педагогічний аспект формування лексичної та фразеологічної компетентностей майбутніх учителів початкових класів, яким передбачено оволодіння складною системою педагогічних і практичних дій, необхідних для доцільної регуляції мовленнєвої діяльності наявними в суб'єкта знаннями, вміннями та навичками; професійними мовленнєвими вміннями, які забезпечуються органічною єдністю теоретичного опанування основ лексикології і фразеології з практичним застосуванням знань у реальних умовах академічної групи та в індивідуальному спілкуванні, формуванням у студентів особистісного інтересу до феномену мови і мовленнєвої культури, правил лексичного слововживання та опанування різних шарів лексики.



У процесі дослідження було визначено, що збагачення словникового запасу студентів здійснюється у процесі опанування всіх навчальних дисциплін, пріоритетними визнано мовознавчі дисципліни, у межах яких майбутні вчителі початкових класів засвоюють ті закономірності, поняття і підходи до розуміння слова, словникового складу мови, які у своїй системі створюють мовну картину світу. Акцентовано, що в студентів формується поняття словникового складу не як механічної множини слів, а як упорядкованої за певними закономірностями лексико-семантичної системи, елементи якої пов'язані різними типами значеннєвих відношень, розрізняються за сферами вживання в комунікативній практиці суспільства, характеризуються найвиразнішою порівняно з одиницями інших мовних рівнів динамікою якісного і кількісного розвитку, перебувають у безпосередній залежності від явищ позамовної дійсності, відображаючи пізнавальну діяльність, широкий соціально-історичний досвід носіїв мови.

Виявлено, що ефективність навчання лексикології і фразеології майбутніх учителів початкових класів значною мірою залежить від розуміння сутності форм, методів, прийомів, засобів навчання, методично правильного їх добору й комбінування. Визначено, що будь-який метод має певну внутрішню структуру, складається з окремих прийомів, спрямованих на розв'язання часткових дидактичних завдань, які застосовуються в різних комбінаціях; зазнають істотних трансформацій, модифікуються, окремі з яких поєднуються з інноваційними.

Доведено, що впровадження комп'ютерних технологій на заняттях із лексикології і фразеології дає змогу реалізувати особистісні освітні цілі в оптимальному режимі, кардинально поліпшити контроль і самоконтроль на основі забезпечення зворотного зв'язку. Інформаційно-комунікаційні технології сприяють поглибленому й усвідомленому засвоєнню лексико-фразеологічної теорії, розширюють словниковий запас майбутніх учителів початкових класів, сприяють формуванню в них мотивації до навчання, оптимальній організації дослідницької діяльності.

У роботі виокремлено проблемно-дослідницьку технологію з огляду на її когнітивно-розвивальний потенціал, а також визначено ефективність дидактичних ігор, проектів, що застосовуються в межах технології.

Аналіз дисертаційних досліджень дав можливість виокремити серед них такі, що стосувалися словникової роботи, збагачення мовлення учнів лексикою народознавчого змісту. Як засвідчив аналіз досліджень, значна кількість з них присвячена розгляду методичних питань збагачення словникового запасу учнів початкової школи. Так, у праці М. Пентиліук досліджено процес збагачення словникового запасу молодших школярів дієслівними формами. Вчена виокремлює стадії збагачення словникового запасу учнів початкових класів: ознайомлення учнів із основними значеннями дієслівних афіксів; з поділом лексики на дієслова дії, руху, стану за тематичним словником та робота зі словником; уточнення семантики дієслів дії, руху та стану; ознайомлення учнів із суфіксально-префіксальним способом словотворення; активізація дієслівної лексики у мовленні у процесі різних видів мовних та мовленнєвих вправ; усвідомлення та вільне оперування набутими навичками і засвоєними знаннями та вміннями у вільному спілкуванні [193].

Предметом наукової роботи А. Пономарьов стало збагачення словникового запасу молодших школярів синонімами як засобом увиразнення їхнього мовлення. Дисертаційне дослідження присвячене проблемі функціонального підходу до вивчення лексики в початковому курсі української мови (на прикладі синонімів). У роботі обґрунтовано наукові засади укладання навчального словника синонімів для учнів початкових класів; відібрано синонімічні ряди виучуваних частин мови, доступні для розуміння і засвоєння молодшими школярами та найбільш частотні щодо вживання в їхньому мовленні; розроблено й експериментально перевірено систему вправ із синонімами для 3(2) – 4(3) класів. Запропонований у роботі підхід до вивчення синонімів створює умови для формування у молодших

школярів умінь, що сприяють розвитку їхнього усного і писемного мовлення [202].

У дослідженні О. Стишова запропоновано теоретично обґрунтовану та експериментально перевірену методику збагачення словникового запасу учнів лексиною творів дитячої літератури ХІХ ст., яка значно підвищує рівні сформованості лексичних умінь учнів щодо оволодіння семантично складною лексиною, сприяє активізації пізнавальної діяльності молодших школярів [248].

Предметом дослідження Н. Лазаренко було формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень. Ученою розроблено та експериментально апробовано систему вправ, що сприяють збагаченню й активізації словникового запасу молодших школярів, їх загальному мовленнєвому розвитку [141].

Т. Коршун описує результати дослідження щодо відбору лексики для початкового етапу засвоєння української мови (на матеріалі шкіл з російською мовою навчання). Вчена аналізує класифікації словників-мінімумів різними науковцями, розглядає різні сфери лексики, в межах яких визначено її тематику стосовно учнів початкової школи, а також міжтемну лексику, до якої належать службові частини мови та повнозначні: прикметники, прислівники, дієслова, числівники [122].

О. Артемова досліджувала розвиток креативного мовлення учнів початкової школи [7]. Автор вважає, що креативне мислення опосередковано впливає на розвиток креативного мовлення, оскільки «реалізація творчого мисленнєвого потенціалу відбувається лише за умови адекватного розвитку словника, граматично-інтонаційної структури мовлення» [7, с. 14-15]. Автор переконана, що на розвиток креативного мовлення впливає «ступінь розгалуженості й оригінальності думок, їх творчий потенціал». Отже креативність мовлення трактуємо як невідемний складник розвитку словника особистості.

Розглянемо етноукраїнознавчий аспект лексичної роботи в дослідженнях учених. Так, проблему збагачення мовлення молодших школярів власне українською лексикою на уроках рідної мови досліджувала Л. Лук'яник. Учена вивчала формування лінгвоукраїнознавчої компетенції молодших школярів західного регіону. Критеріями сформованості такої компетенції було визначено види мовленнєвої компетенції учнів 3-4 класів, серед яких: фонетико-орфоепічна, лексична, граматична, діалогова та комунікативна. На думку дослідниці, основу лінгвоукраїнознавчої компетенції складають два центри: українознавчий та лінгводидактичний. Українознавча компетенція, на думку вченої, це аналіз словникового складу української мови на предмет виявлення лексичних одиниць національно-культурної семантики, натомість лінгводидактична компетенція полягає в пошуку оптимальних методів, прийомів щодо активізації словникового запасу учнів нормами української літературної мови на основі опрацювання українознавчих текстів. Учена визначає шляхи формування лінгвоукраїнознавчої компетенції: розвиток умінь і навичок творчого володіння усним і писемним мовленням у різноманітних ситуаціях спілкування та сферах комунікації; практичне застосування знань з рідної (української мови); використання знань з української мови як засобу підвищення загальноосвітнього рівня учнів. Однак, в експериментальній методиці дослідницею не використовувалися слова-символи українського народу та фольклорні твори малої групи. Навчання молодших школярів етнокультурознавчою лексикою здійснювалося тільки на уроках рідної мови, не застосовувались міжпредметні зв'язки [151].

Збагачення словника учнів середньої школи лексикою етнокультурознавчого змісту стало предметом дослідження Н. Голуб [52], В. Загородної [87], Р. Дружененко [71], Л. Кожуховської [115], Т. Левченко [143], Т. Симоненкова [222] та ін.

Н. Голуб досліджувала збагачення мовлення учнів 5–7 класів власне українською лексикою. Процес поповнення та активізації словникового

запасу школярів учена розглядає як один із найважливіших напрямів у роботі з розвитку зв'язного мовлення. На її думку, поповнення активного словника учнів власне українською лексикою має суттєве значення для розвитку мовлення, мислення, для виховання мовного чуття, почуття національної самосвідомості учнів. Автором визначено теоретичне підґрунтя і розроблено систему вправ і завдань. Особливого значення вчена надавала практичній підготовці вчителя сучасної школи в аспектах навчання риторики української мови, акцентуючи на важливості мовно-риторичного аспекту моделі ідеалу вчителя [52].

В. Загороднова досліджувала вивчення української лексики в лінгвокультурологічному аспекті у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання з багатонаціональним контингентом учнів. Автор обґрунтовує доцільність і можливість опрацювання української етнокультурознавчої лексики у зіставленні з рідною мовою учнів (російською, болгарською); пропонує розширити зміст роботи над значенням слова шляхом формування уявлення в учнів не лише про основне лексичне, а й про фонове і символічне значення слова; обґрунтовує психолого-педагогічні та методичні передумови успішної роботи над етнокультурознавчою лексикою [87].

Предметом дослідження В. Дороз була методика вивчення української лексики в лінгвокультурологічному аспекті у 5-6 класах шкіл з російською мовою навчання з багатонаціональним контингентом учнів. Автор обґрунтувала доцільність і можливість опрацювання української етнокультурознавчої лексики у зіставленні з рідною мовою, що, на нашу думку, є необхідною умовою підготовки україномовної особистості, здатної комунікувати в усіх видах мовленнєвої діяльності [267].

Ученою запропоновано розширення змісту роботи над значенням слова шляхом формування уявлення в учнів не лише про основне лексичне, а й про фонове і символічне значення слова. Зауважимо, що автор обґрунтувала психолого-педагогічні та методичні передумови розвитку вмінь сприймати на слух і використовувати у власному мовленні етнокультурознавчі лексичні

одиниці учнями. В. Дороз описано систему роботи з лексичними одиницями у процесі розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь та визначено місце лінгвокультурологічної роботи у шкільному курсі української мови. Водночас ці напрацювання стосуються лише окремих аспектів лексико-народознавчої компетентності та процесу її формування і не відображають специфіку лексико-народознавчої підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Метою дослідження Р. Дружененко було формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи на засадах етнопедагогіки. На думку вченої, національно зорієнтовані мовні знаки як елементи національно-мовної картини є результатом двох різних кодів – мови і культури. Через це одиниці мови виконують функцію відображення культурно-національної специфіки етносу і служать засобом формування мовної, мовленнєвої та етнокультурної компетентності учнів. Національна специфіка світобачення та світовідтворення окремого етносу виявляється на всіх мовних рівнях, особливо лексичному, граматичному, стилістичному. Опора на етнопедагогічні засади у процесі навчання мови та формування мовленнєвих умінь і навичок передбачає оволодіння учнями лексичним рівнем мови, зокрема засвоєння його національного компонента. Різниця між мовами, зумовлена різною культурою, найточніше зафіксована в словах та фразеологізмах, оскільки саме домінанти найбільш прямо пов'язані з позамовною дійсністю. Зазначено, що етнопедагогічна основа навчання рідної мови забезпечує духовний розвиток школярів, формування позитивних рис характеру та національних почуттів [71].

У дисертаційному дослідженні Л. Кожуховської розкрито проблему збагачення мовлення учнів 5-7 класів українськими фразеологізмами, в тому числі, етнофраземами. На думку вченої, ефективність роботи над збагаченням мовлення учнів українською фразеологією значною мірою підвищується за умови етнокультурознавчого аналізу семантики мовних

одиниць фразеологізмів, у якому концентровано представлена національна культура, побут, звичаї та вірування українського народу [115].

Т. Левченко [143], досліджуючи зміст, методи, прийоми, засоби та форми збагачення мовлення учнів етнокультурознавчою лексикою, обґрунтувала науково-методичні засади збагачення мовлення учнів 5-7 класів національно позначеними словами. Вченою розглянуто принципи та критерії відбору етнолексики для шкільного словника-мінімуму, проаналізовано її вплив на формування естетичних та моральних почуттів учнів 5-7 класів, запропоновано систему завдань і вправ для збагачення мовлення учнів, ефективність якої обґрунтовано теоретично і підтверджено практикою. Однак дослідниця розглядає вивчення національно маркованої лексики тільки як ознайомлення з окремими її тематичними групами (у 5 класі перевага надавалася вивченню слів, що позначають предмети народного побуту, одягу та народних художніх промислів; у 6 класі – слова на позначення звичаїв, народних свят, міфологічних істот та релігійних божеств; у 7 класі – слова, що позначають обряди, уявлення та вірування) та зі словами-символами. Вчена не вводила в експериментальну методіку ознайомлення школярів із формулами українського мовленнєвого етикету, українськими народними приказками, прислів'ями, скоромовками та фразеологізмами. Збагачення словникового запасу учнів відбувалося на уроках української мови та української літератури, що свідчить про часткове використання міжпредметних зв'язків.

Національно-культурний компонент у складі лексики також досліджувала Т. Симоненкова. Зауважимо, що національно-мовну особистість учня середньої школи вчена розглядає як людину, що має добрі лінгвістичні знання з мови в поєднанні з її національними особливостями, володіє високим рівнем комунікативних умінь та мовною стійкістю, любить і поважає мову свого народу, вважає її частиною свого світогляду та світосприйняття. Дослідниця визначає основні вміння, якими повинні оволодіти учні з метою формування їх як національно-мовних особистостей.

Серед них виокремлює лінгвістичні та комунікативні. До першої групи вмінь відносить такі вміння, як оволодіння культурою мови; поповнення лексичного запасу власне українськими словами, фразеологізмами; оволодіння граматичними нормами. Другу групу становлять: вміння створювати тексти, багаті на засоби виразності української мови, національно-марковані одиниці; готовність до імпровізацій мовлення відповідно до ситуації спілкування; вміння розрізняти мовлення різних стилів під час слухання готового тексту, так і в процесі продукування усного (письмового) висловлювання; готовність до монологічного виступу; вміння вступати в діалог та продовжувати його; переказувати прослуханий текст за самостійно складеним простим планом; редагувати текст; дотримуватися основних правил спілкування [222].

У дослідженні Л. Алексеевої доведено, що процес формування в учнів теоретичних знань та практичних умінь і навичок розуміння і вживання мовних засобів у мовленні ґрунтується насамперед у «наближенні учнів до самостійного комунікативно-доцільного пошуку», поступовий перехід від «аналізу виражальних мовних засобів у текстах розмовного, художнього, публіцистичного стилів до створення і вдосконалення зв'язних висловлювань» [2, с. 11]. Автор наголошує, що процес усного та письмового відтворення мовних виражальних засобів учнями 5-7 класів передбачає сформованість низки умінь: добирати синонімічні варіанти і співвідносити їх з метою висловлювання; розпізнавати тексти за типами, жанрами, стилями мовлення; пояснювати смислові відтінки й емоційне забарвлення синонімів; добирати доречні виражальні засоби тощо [2, с.14].

Питання лексико-народознавчої підготовки педагогів щодо збагачення словникового запасу дітей народознавчою лексикою досліджували Н. Ємельянова [78], О. Смолінська [236] та ін. Так, Н. Ємельянова досліджувала стан лексико-народознавчої готовності студентів до роботи з дітьми в дошкільному закладі. Вчена визначає педагогічні умови і рівні сформованості означеної готовності, сутність професійно-мовленнєвої готовності



майбутнього вихователя дошкільного закладу освіти, його народознавчу компетенцію та лексико-народознавчу готовність, яка включає лексичний, народознавчий, прогностичний та оцінно-регулятивний складники [78].

Предметом дисертаційного дослідження О. Смолінської визначено методологічний аналіз місця української етнолінгводидактики та окремих питань з історії вітчизняної лінгводидактики у змісті педагогічної освіти. Вчена розглядає питання, пов'язані з реформуванням змісту вищої педагогічної та філологічної освіти в напрямі посилення етнокультурного компонента підготовки педагогічних кадрів. У програмі з методики викладання української мови пропонується зміст спецкурсів, у тому числі з історії лінгводидактики та етнолінгводидактики. Запропоноване дослідження системно та комплексно висвітлює лінгводидактичні аспекти національно-мовного виховання в методичному та практичному аспектах; обґрунтовує необхідність реалізації ідей українознавства у взаємозв'язках етнічного й загальнолюдського, доцільність реалізації етнолінгвістичних концепцій у культурологічному та історичному підходах до системи навчання і виховання особистості [236]. Такий підхід, на нашу думку, дозволяє посилити мовленнєву активність студентів у векторі українського народознавства.

Народознавчий аспект національно-мовної підготовки учнів початкової школи був предметом дослідження Г. Максимчук. Учена досліджувала проблему збагачення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі. Автором розроблено експериментальну модель та методику, яка здійснювалася на трьох етапах (пізнавально-збагачувальному, репродуктивно-діяльнісному та креативно-рефлексивному). Зауважимо, що в межах перевірки насичення мовлення молодших школярів етнокультурознавчою лексикою за когнітивно-пояснювальним критерієм учена пропонувала завдання на виявлення вміння учнів пояснювати лексичне значення етнокультурознавчих слів з історії українського народу, предметів державної атрибутики, національного одягу та страв. В аспекті дослідження на підготовчому етапі автором було створено

словник-мінімум етнокультурознавчої міжпредметної лексики, який, на нашу думку, є важливим як для учнів початкової школи, так і для майбутніх учителів початкової школи. У межах дослідження автором було акцентовано на певних тенденціях збагачення словникового запасу молодших школярів етнокультурознавчою лексикою на міжпредметній основі. Доведено, що міцність запам'ятовування лексичного матеріалу залежить від раціонального поєднання вправ мовного та мовленнєвого характеру, їх максимальної насиченості українознавчим матеріалом, використання міжпредметних зв'язків. Автор акцентує увагу на важливості мотивації та пошукової діяльності учнів початкової школи [155].

Констатуємо, що всі зафіксовані наукові розвідки з питань формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи стосуються лише окремих аспектів цього напрямку.

Отже, аналіз дисертаційних досліджень, дотичних до теми дослідження, дав змогу дійти висновку, що проблема формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх вчителів початкової школи залишається не достатньо розробленою.

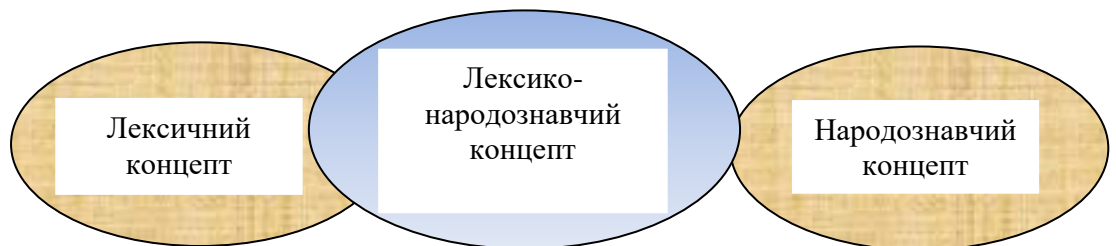
### **1.3. Лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

На сучасному етапі розвитку української державності, в умовах уходження України до європейського освітнього простору висуваються принципово нові вимоги до фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи, які полягають не лише в досконалому знанні із майбутньої спеціальності, а й ґрунтовному оволодінні українською мовою як засобом професійної комунікації. Провідним складником осмислення наукової проблеми є студіювання, розроблення й уточнення базових понять дослідження, оскільки термінологічна точність дозволяє чітко й повно окреслити та обґрунтувати науковий апарат дослідження, визначити

теоретико-методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Логіка дисертаційного дослідження передбачає з'ясування дефініції «концепт», якою будемо оперувати в дослідженні. У термінологічних джерелах української мови зазначається, що слово «концепт» – це калька латинського слова «conceptus» (поняття), і дослідники (Д. Пашенко [189], Н. Сухай [258], М. Полюжин [200] та ін.) оперують ними як синонімічними. Проте наразі вони є досить диференційованими. Слово «концепт» використовується здебільшого в культурології, мовознавстві, лінгвістиці, лінгводидактиці, а слово «поняття» вживається переважно у філософії та логіці.

Термін «концепт» міцно утвердився в сучасній лінгвістичній науці, однак і досі немає однозначного тлумачення. Згідно з різними дефініціями, концепт – це «знання людини про дійсність у її елементах і перспективах» [258, с. 20]; «те, що реконструюється через своє мовне вираження і позамовні знання» [278, с. 97]; «відомості про те, що індивід знає, думає, уявляє про об'єкти» [263, с. 241]. Найбільш послідовно науковці обстоюють розуміння концепту як етнокультурного утворення або етноконцепту [33]. Ця модель базується на усвідомленні національної культури в житті соціуму та відображає уявлення про те, що концепт є точкою перетину світу культури й індивідуальних смислів, є одиницею концептосфери. На думку В. Маслової, «концептосфера – це сукупність концептів, з яких, як з музичного полотна, складається світогляд носія мови» [159, с. 34]. Розглянуто структуру лексико-народознавчого концепту (див. рис. 1.2.).



**Рис. 1.2. Структура лексико-народознавчого концепту**

### 1.3.1. Лексичний концепт формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи

Логіка наукового пошуку з обраної проблеми зумовила уточнення змістових характеристик базових понять дослідження «слово», «лексема», «лексика», «лексичне значення слова», «народознавча лексика» задля правильного відбору змісту навчання та відповідного йому методичного інструменту, розроблення концепцій дослідження та теоретичних засад навчання народознавчої лексики майбутніх учителів початкової школи.

Для реалізації мети й завдань вивчення лексикології майбутнім учителям початкової школи необхідно обов'язково брати до уваги й знати основні тенденції розвитку сучасної лексичної системи з урахування останніх змін. Так, для відбору лексичного матеріалу доцільно враховувати, що словниковий склад мови значно збільшився, оскільки щодня з'являються нові реалії, а відтак, і нові слова, що спричиняють появу нових термінів – мовних одиниць, мовних знаків, що виражають означення і означуваність.

У мовознавчих термінологічних джерелах поняття «термін» трактується «як слово або словосполучення, що визначає чітко й однозначно окреслене поняття і його співвідношення з іншими поняттями в межах спеціальної сфери» [33]. О. Стишов визначає термін як словосполучення або слово, що є назвою спеціального поняття певної сфери науки виробництва чи мистецтва [248].

Лексикологія є розділом мовознавства, що вивчає лексику, словниковий склад мови. У різноманітній літературі зміст поняття «лексикологія» розглядають надто широко. Так, у лексикографічних джерелах поняття лексикологія (від гр. *lexis* – слово, *logos* – вчення) визначають як розділ мовознавства, що вивчає слово як основну одиницю мови, основний склад мови – лексику, шляхи поповнення й розвиток словникового складу [233], тоді як українські мовознавці (О. Грищенко [59], С. Єрмоленко [79], В. Калашник [99], О. Стишов [248], В. Ужченко [266] та ін.) «лексикологію» характеризують як багатоаспектну науку, що вивчає

природу і сутність слова, його виникнення і зміну, визначення значення слів та їх уживання, структуру словникового складу мови, шляхи його поповнення. Мовознавці (А. Зеленько [91], М. Кочерган [127], С. Семчинський [220] та ін.) «лексикологію» розглядають у широкому і вузькому значенні: у широкому значенні – це загальне позначення всіх розділів, що вивчають слово; у вузькому значенні – це розділ мовознавства, що вивчає словниковий склад або лексику.

У лексикології слова вивчаються з погляду: 1) походження; 2) місця в загальній системі лексики; 3) їх смислового значення; 4) вживаності; 5) експресивно-стилістичного характеру; 6) сфери застосування у спілкуванні.

У словникових джерелах подається різне тлумачення поняття «слово»: «одиниця мови, що об'єктивізує поняття і служить для назви предметів, процесів і властивостей осіб» [27]; «вільно відтворюється у мовленні і служить для побудови висловлювань» [235]; «виключна здатність людини виражати свої думки і почуття, здатність мовити, спілкуватися» [190]; «категорія, лексична одиниця мови, що має певне значення чи предметну віднесеність і зовнішню форму, яка може бути представлена певною сукупністю звуків, системою сприйнятих зором знаків чи образів артикуляції» [114]; «одиниця мови, що служить для позначення окремого поняття; мовлення мови; висловлювання, фрази; думка, рішення, висновки; обов'язки зробити, виконати щось, обіцянка; публічний виступ, офіційна заява» [83].

Значення слова – це зв'язок певного звучання з певним явищем. Зв'язок цей складається й утримується в суспільній свідомості. Його складниками є:

– об'єктивна дійсність: речі, процеси, ознаки, явища, відношення – все це дають явища, що потребують словесного вираження. Семантика слів є такою, яким є реальний світ. Предмети, явища реальної дійсності як об'єкти семантики слова називаються денотатами, а значення слів, які обмежуються відображенням певних денотатів, називаються денотативними;

– історичні обставини, історія народу та історія мови накладають на взаємозв'язок звучання слів із предметом свій відбиток;

– відношення слова до інших слів окреслюють обсяг семантики і її межі. Обсяг і межі семантики визначаються взаємовідношеннями певного слова із сусідніми словами [84, с. 187].

Мовознавці (С. Бевзенко [14], Ю. Карпенко [102], А. Левицький [142]) визначають слово як самостійну, наділену одним або кількома граматичними значеннями одиницю мови, як «центрально функціонально-структуру, яка передає одне чи більше значень, є будівельним матеріалом для речення та легко відтворюється».

Слово як одиниця мови та мовлення характеризуються низкою ознак. Серед них сучасні мовознавці (Н. Шкурятяна та С. Шевчук) окреслюють такі:

– фонетичні (слово складається з мовних звуків; звуки у слові розміщені у визначеній послідовності; в певній послідовності розміщенні і склади – ненаголошені, наголошені);

– морфемні (розрізняють слова прості й складні);

– семантичні (слова мають лексичне значення: називають різні явища, предмети, ознаки, процеси, що існують у довколишньому світі);

– морфологічна словозміна (змінні та незмінні слова);

– граматичні (відмінювання слова за родами, часами, відмінками);

– синтаксичні (слова можуть бути пояснюваними і пояснювальними, виступати членами речення і не мати здатності виконувати синтаксичні функції) [285].

В. Степанова окреслює деякі характеристики форми слова:

– структурно-граматичну, що вказує на оформленість змісту засобами певної частини мови і на співвідносність цього слова з лексико-граматичним класом слів;

– фонетичну (звукову), яка виділяє слово в єдності форми і змісту;

– структурно-словотворчу, що визначає зв'язки слів у межах однієї частини мови і зв'язки слів за спільністю кореня у складі різних лексико-граматичних класів [247].

Однією із основних функцій слова є референтна (позначальна), що в психології має назву «предметної віднесеності». Предметна віднесеність дає змогу людині викликати довільно образи предметів, навіть при їх відсутності оперувати ними. Розрізняють загальну предметну віднесеність концептуального значення до цілого класу денотатів та конкретну – віднесеність концептуального значення до певного одиничного денотата.

Зауважимо, що слово виступає засобом формування «понять», адже кожне слово приховує систему взаємозв'язків і відношень, у яких знаходиться позначений словом предмет. Дослідження «понять» є предметом вивчення філософії, психології, педагогіки.

В. Берков [15] пояснює «поняття» як форму мислення, котра узагальнено відображає предмети і явища шляхом фіксації їх характерних властивостей.

Термінолексему «поняття» досліджував німецький філософ Г. Гегель, який стверджував, що «поняття треба розглядати як форму, але як нескінченну, творчу форму, що містить у самій собі всю повноту будь-якого змісту і служить водночас його джерелом» [49].

Трактування «понять» у психології тяжіють до двох контентів: пов'язані з поясненням терміну філософією (поняття як форма мислення, відображення думки), і лінгвістикою (поняття як думка, виражена словами, як результат словесно-логічного мислення). Однак усі визначення об'єднують те, що поняття є результатом мисленнєвих дії [83].

Л. Виготський [43] у праці «Мислення і мова», досліджуючи розвиток понять, диференціював їх на житейські і наукові. Вчений зазначав, що обидві категорії понять розвиваються різними шляхами, хоч і мають точку дотику. Житейські (або спонтанні) поняття науковець трактував як такі, що набувають та використовують у побуті, у щоденному спілкуванні. Наукові

поняття автор тлумачить як слова, про які людина дізнається в процесі навчання.

Поняття не може бути виражене інакше, ніж словом, слово може обійтись і без поняття. Існують цілі розряди слів (вигуки, частки), які загалом не є носіями понять. Водночас усі слова обов'язково мають значення, бо беззмистовних слів (без значення) не існує [257, с. 24].

У мовознавчих джерелах розрізняють поняття «лексема» та «слово». Основною відмінністю між ними є віднесеність до конкретного чи абстрактного.

Так, лексему розглядають як абстрактну одиницю, під якою розуміють «слово в сукупності його форм і можливих значень у всіх його вживаннях і реалізаціях», а слово часто розглядають як конкретну одиницю. Лексема – це компресія суспільного досвіду, тому в ній яскраво виявляються національно-культурна специфіка мови, її зв'язок із духовним і матеріальним життям народу, його історією, звичаями, традиціями. Лексема є результатом потреби у виражальних засобах комунікації – засобів емоційного впливу, вербального вираження почуттів, емоційних оцінок, влучних характеристик людини [248].

Отже, слово – це основний фундамент або будівельний матеріал мови, змістом якого є смислове навантаження, що служить для називання явищ, предметів, процесів та властивостей дійсності. Слово є виразником і носієм людської думки, механізмом породження мовних і мовленнєвих структур у всіх періодах життя людини. Усі слова, що вживаються в мові, становлять її лексику.

Словниковий склад української мови є досить різноманітний. Українська лексика, як і мова в цілому, тісно пов'язана з історією українського народу.

Поняття «лексика» (від гр. *lexicós* – той, що відноситься до слова) – це «сукупність уживаних у мові слів, з якими пов'язані певні значення, закріплені в суспільному вжитку» [234].



На думку І. Синиці, лексика – це змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. На одному й тому самому рівні оволодіння інтонаційними засобами мовлення, граматиною мови тощо, лексика може бути найрізноманітнішою щодо своєї якісної і кількісної досконалості. Бідність і багатства мовлення, його сірість і виразність, його байдужість і переконливість, його непривабливість і краса, більшість його позитивних чи негативних якостей – це передусім особливості його лексики. Вчений наголошує, що лексика найточніше і найповніше репрезентує розумовий розвиток, особу мовця, рівень його можливостей і претензій, стан його мовної і загальної культури. Нерідко одне слово, вжите не у відповідному значенні чи не у відповідному контексті, може скомпрометувати людину, яка його вжила, як би добре вона не володіла іншими компонентами мови [223].

З погляду походження лексика української мови поділяється на запозичену та споконвічну (корінну). Запозичення полягає у «засвоєнні слів однієї мови іншою». Запозичення бувають прямі (з мови в мову) та опосередковані – через інші мови. Запозичення іншомовних слів – «об’єктивно-історичний процес, зумовлений різноманітними і постійними контактами між народами».

Під споконвічними словами розуміють «такі лексичні одиниці, що успадковані з давніх часів від усіх періодів історичного розвитку мови-джерела». За словами С. Дорошенка [69], споконвічна лексика вказує на генетичну належність мови до відповідної мовної групи, підгрупи і сім’ї мов та передає її лексичну і значною мірою фонетичну специфіку.

Споконвічну лексику поділяють на лексику із індоєвропейської мовної єдності (*мати, син, журавель, ясен, жорна*), спільнослов’янської мовної єдності (*сват, свояк, печериця, обора*), власне українську лексику (*галушки, паляниця, намисто*).

У процесі вивчення лексики необхідно враховувати наявність граматичного та лексичного значення слова. Граматичне значення є як додаткове до лексичного і виражає різні відношення слова до інших слів у

реченні. Під лексичним значенням розуміють історично закріплену у свідомості народу співвіднесеність слова з певним явищем. Лексичне значення слова може змінюватися і зміни ці виявляються в здатності слова набувати нового значення у процесі розвитку суспільства й мови. Слово може мати багато значень, бути багатозначним, якщо у процесі розвитку одне чи кілька із цих значень зникають – лексичне значення слова звужується.

Саме лексика або словниковий склад, визначаючи змістовий, предметний бік мовлення, найповніше репрезентує особу мовця, стан його загальної і мовленнєвої культури, розумовий розвиток, соціальну позицію. Так, на думку М. Пентилюк, засвоєння словникового складу української мови потребує вміння розрізняти значення слів, їх морфологічні ознаки, функції у реченні та роль у мовленні. При цьому слід пам'ятати, що конкретне значення слова виявляється тільки в контексті, оскільки більшість слів мають кілька значень. Уміння користуватися українською лексикою виробляється на основі аналізу значення слова, спостережень над його сполучуваністю з іншими словами та вживаннями в різних стилях мовлення [195, с. 54].

Словниковий склад мови весь час перебуває в еволюційному русі, він змінюється не як надбудова, не шляхом скасування старого і побудови нового, а шляхом поповнення чинного словника новими словами, що виникли у зв'язку зі змінами соціального ладу, з розвитком виробництва, з розвитком культури, науки тощо. З нього весь час випадає незначна частина застарілих слів, але він постійно поповнюється ще більшою кількістю нових. Словниковий склад мови є джерельною базою для мовців, які опановують ту чи ту мову [84]. Одна з найважливіших рис людського мислення – здатність до узагальнення і абстрагування, завдяки яким утворюються поняття. Поняття – це відображення у свідомості людини істотних ознак явищ і предметів дійсності.

Сферу вживання лексики передусім розділяють на дві форми мови – писемну й усну. Відповідно до цього розрізняють книжно-літературну і усно-розмовну лексику. Книжна лексика базується здебільшого на словах розмовного (за участі діалектів) характеру, до якої додаються лексичні елементи суто книжного вжитку (наукові, публіцистичні слова, офіційно-ділові), вироблені в процесі функціонування писемності. Сфера поширеності розмовної лексики (основною ознакою якої є її використання в усному мовленні) – повсякденний побут мовців. Місце книжної лексики – наукові трактати, офіційні документи, преса, художня література. Уся сукупність слів чи тієї мови поділяється на професіоналізми, діалектизми, жаргонізми, загально розмовну лексику та книжну лексику. Розмовна лексика складається історично з різних діалектів незалежно від книжної лексики. У ній виробилася чітка закріпленість граматичних і семантичних особливостей за певними словами. Цієї закріпленості дотримуються мовці всієї території поширеності мови: різної соціальної, професійної, територіальної належності. Саме це й становить основу для утворення літературної мови, отже, і книжної лексики. Під час вивчення лексики необхідно враховувати наявність лексичного і граматичного значення слова.

Лексичне значення слова – це зміст, який відображає, що у свідомості особистості закріплене уявлення у певному образі про предмет, дію, властивості [69, с. 126]; встановлена мисленням людини співвіднесеність між предметом і звуковим комплексом чи явищем дійсності, що позначені цим комплексом [14]; історично закріплена у свідомості народу співвіднесеність слова з певним явищем [286, с. 46]. Граматичне значення діє як додаткове до лексичного і виражає різні відношення слова і до інших слів у реченні.

Отже, лексика – найдинамічніший і змістовий компонент мовлення. При одному й тому самому рівні володіння граматиною мови, інтонаційними засобами мовлення, вона може бути найрізноманітнішою щодо своєї якісної і кількісної досконалості. Велика кількість лексичних одиниць, за допомогою

яких мовний код фіксує різні оцінні характеристики, вказує на своєрідність української лексичної системи, пов'язану із своєрідністю життя етносу.

Лексичне значення поділяється на номінативне, синтаксично зумовлене і фразеологічно зумовлене (М. Пентилюк [194]); концептуальне, контекстуальне, конотативне, сигніфікативне, денотативне (М. Дем'яненко [64], Ю. Карпенко [102], А. Левицький [142], І. Ющук [289]); вмотивоване та невмотивоване (С. Бевзенко [14]). Так, Ю. Карпенко [102] виокремлює три основних чинники, під впливом яких формується лексичне значення слова: перший чинник – це ментальність народу, яка сприяє закріпленню лексичного значення; історичні обставини, щоспричиняють його зміну й уточнення в процесі розвитку мови (зумовлюють контрактивне значення слова або додаткове, відтінки, які надаються на основне значення, і оцінку денотата); другий чинник – це об'єктна дійсність (ознаки, процеси, предмети, відношення, які потребують словесного вираження); відношення між словами, які бувають прагматичними (стійкими, стабільними поєднаннями слів у мові) і синтагматичними (змінними, несталими поєднаннями слів у мовленні).

Дослідження народознавчої лексики було започатковано на початку 80-х рр. ХХ століття такими вченими, як Т. Левченко [143], Н. Ніколаєва [175], О. Паламарчук [187], В. Русанівський [211] та ін. Учені зазначають, що з допомогою народознавчої лексики людина пізнає генетичний код своєї нації, наближається до історії свого народу, до його духовності.

Народознавча лексика органічно поєднує два об'єкти: перша частина (народознавство) означає, що традиційна народна культура вивчається в її етнічних, регіональних і діалектичних формах, на основі звичаїв, традицій, обрядів і обрядовості. Друга частина (лексика) означає, що головним джерелом для вивчення традиційної культури є мова.

Народознавча лексика формує важливе змістове, естетичне та емоційне навантаження, оскільки в ній зберігається генетичний код етносу, національні і загальнолюдські цінності. Отже, відродження рідної мови

шляхом використання у процесі навчання народознавчої лексики є невід'ємним завданням лінгводидактичної науки.

Визначення народознавчої (етнокультурознавчої) лексики дає Т. Левченко. За її словами, це «гетерогенна за походженням лексика, що є носієм семантики, яка відображає специфічні риси культури певного народу від матеріальних реалій до багатозначних символів і може займати різне місце в семантичному полі слова – від центрального до периферійного» [143].

Отже, народознавча лексика має свою специфічну етносемантичну зафарбованість. В. Кононенко визначає джерельну базу народної лексики. До національно зорієнтованої лексики входять численні тематичні групи слів, що відбивають особливості світосприйняття й світобачення українців, умови життя, відтворюють загальну картину їхніх поведінкових стереотипів тощо. Об'ємним масивом серед них є діалектно забарвлена лексика, що несе виразні ознаки територіальної прив'язаності, а також регіоналізми та інші словесні утворення з рисами місцевого слововживання. Важливим складником цього етнолінгвістичного матеріалу стає практично незора сфера різного роду стійких сполук – фразеологізмів, приказок, прислів'їв, загадок, крилатих слів, примовок, казкових формул тощо [121].

Невичерпною скарбницею етномовних елементів виступає усна народна творчість – думи, легенди, пісні, казки, гаївки, колядки, щедрівки, обрядова поезія, коломийки. Цей різноманітний, виключно багатоярусний матеріал включає настільки насичений етномонологічний матеріал, наскільки великий шар українського лексикону, що його опрацювання науковцями і педагогами відкриває перспективи нового бачення цих незліченних багатств, і передовсім у плані встановлення їх етнічної мовної основи. Значні можливості вивчення народознавчих даних містить українська художня література, яка відображає умови селянського життя, минуле нашого народу.

Використання народознавчого матеріалу має і виховне значення, оскільки в ньому оспівується, за словами Г. Ващенка, національний ідеал

українського народу, людини, яка знає і шанує рідну землю, духовні надбання свого народу, його мову. Цей ідеал, за Г. Ващенком, «твориться віками і за традицією переходить від старших поколінь до молодших, які його доповнюють і вдосконалюють» [32]. Орієнтація на традиційні форми життя має на меті збереження здобутків історичного досвіду, культури, мови, народних ідеалів, зрештою – і самого генофонду нації. Дотримання кращих традицій свого народу не лише не принижує людину, не замикає її у вузьких національних рамках, а навпаки, – стверджує В. Кононенко, – є поштовхом для просування до вершин цивілізації, запозичення досягнень інших народів. Звичайно, є традиції другорядного плану, які відбивають зовнішні ознаки належності до українства та є збережені у віках ідеали лицарства, духовні скарби, що їх передають нащадкам із покоління в покоління. Життя народу щільно переплітається з їхніми традиціями, з його самим характером національного буття, тому знати народні звичаї, традиції, вірування, обряди має кожен, хто вважає себе українцем. У розмаїтті національних традицій виділяються елементи духовної культури, які мають виразний етнографічний компонент, його словесне втілення супроводжується ореолом додаткових співзначень, багатих асоціацій, експресій і оцінок [121].

Народознавча лексика розглядається дослідниками з різних поглядів, будучи об'єктом різнобічної характеристики. З огляду на це, з'ясовується зв'язок ментальності і мови, культури і мови, етносу та мови. Дослідники (Т. Гриценко [58], В. Русанівський [211]) з'ясовували особливості відображення культурних явищ у мові; інші вчені (Н. Ніколаєва [175]) розкрили вплив культурного компонента на конотацію слова; О. Паламарчук [187] здійснив аналіз української лексики в художньому тексті.

Зауважимо, що Н. Голуб послуговується терміном «специфічно українська лексика», трактуючи її як таку, що виникла на українському ґрунті після розпаду давньоруської мови. На думку вченої, власне українські слова за семантико-стилістичною структурою та своїм обсягом «є кількісно найрізноманітнішим і найбільшим шаром корінної української лексики. До її

складу належать слова різного походження й неоднакової давності, що закріпилися тільки в українській мові в період її формування й виражають специфіку української мови, тобто саме те, чим вона відрізняється на лексичному рівні від інших східнослов'янських мов» [52, с.20].

В аспекті дослідження важливим є інше визначення національно маркованої лексики, що дав Л. Соболев, який назвав її терміном «реалія» і відніс до цього розряду лексики «... побутові і специфічно національні слова та звороти, що не мають еквівалента в побуті, а отже, і в мовах інших народів» [237, с.201].

Етнокультурознавчі слова у вузькому значенні розглядають такі вчені, як С. Влахов та С. Флорін – це «... одиниці, які не мають з тих чи тих причин лексичних відповідників у мові перекладу» [39, с.34].

Тлумачення народознавчої лексики, її класифікації та поділ стали предметом досліджень сучасних мовознавців: О. Масло – національно-культурний компонент у лексиці українських народних казок [161]; Л. Дяченко – функціонально-семантична характеристика фонові та безеквівалентної лексики сучасної української літературної мови [74]; М. Філіпчук – етносимволіка мовних одиниць в українському обрядовому дискурсі [272]; О. Тупиця – композиційна роль безеквівалентної лексики в поетичному тексті [265]. Так, М. Філіпчук розглядає етнокультурні мовні одиниці як такі, що «породжені історико-культурною свідомістю народу, або такі, що характеризуються історичними та культурними нашаруваннями смислів» [272, с.15]. Учений виділяє так звані етнокультурні концепти, які самі по собі є вербалізованими компонентами людського мислення, константами народної культури, що несуть через мову знання у формі культурної інформації. «Концепт – це весь зміст слова (сукупність його смислів) та його зв'язки з позначуваною реалією, з її характером та асоціативністю. Стійкий концепт етнокультури є її константою». «Мовний знак виступає не просто словом-номінацією з одним чи кількома значеннями, а часто має культурні нашарування. Вони зумовлені знаннями, якими оперує людина в процесі мислення, і відображають її досвід, зміст

творчої діяльності. Постаючи у процесі набування мовних знань та отримання культурної інформації про об'єкти та їх властивості, концепти зводять різноманітність явищ, які людина спостерігає чи уявляє, до узагальнень на основі асоціацій, порівнянь та переосмислень» [272, с.16].

У межах дослідження важливо підкреслити, що сьогодення вимагає підготовки творчого, активного педагога, компетентного фахівця, здатного орієнтуватися на майбутнє і водночас шанувати, збагачувати і берегти історико-культурну спадщину нашого народу.

Отже, з вище розглянутого виникає можливість виокремити ще один шар безеквівалентної лексики, фонові лексики, слова-символи і слова-реалії, культурознавчий компонент у яких можна знайти за умови знання особливостей соціальної значущості предмета, що позначається цим словом. Якщо фонові слова як лексичні одиниці фіксують своєрідність віддзеркалення об'єктивної дійсності у слові, то слова-реалії відображають предметний світ етносу. Це так звана народознавча лексика.

Народознавчу лексику розглядаємо як національно забарвлену, культуровідтворювальну лексику певної мови, що включає загальноживану лексику, історизми, архаїзми, неологізми, які в минулому були діалектизмами, і відображає національне світосприйняття народу: природу, фольклор, мистецтво, побут, суспільний устрій, звичаї традиції та обряди.

В аспекті дослідження важливою є думка Л. Дяченко, яка класифікує національно забарвлену лексику на фонову (*кожух, колиска, ліра, відьма, комора* тощо) та безеквівалентну (*гопак, кобза, ватра, кептар, борц, гетьман, чумак* тощо). До фонових відносить лексичні фони, слова, які містять своєрідні національно-культурні компоненти, що надають референту функціональної характеристики чи особливої предметно-кваліфікативної. «Обидві групи національно маркованих слів позначають культурні, побутові, соціально-політичні реалії та поняття, не властиві етнокультурі та менталітету інших народів» [75, с.15]. До безеквівалентних відносить слова, основне лексичне значення яких вміщує традиційно закріплений набір



етнокультурної інформації, пов'язаної з побутом, історією, економікою, культурою країни.

Фонові та безеквівалентні слова вчена поділяє на: частково поняттєво безеквівалентні найменування; повністю поняттєво безеквівалентні найменування; фонові слова, в яких національні риси фіксуються за межами лексичного поняття і які, залежно від форми вияву національно-культурної ознаки, у свою чергу, поділяються на власне культурно та фонові конотативні (слова-символи); слова, марковані семою національної належності [75, с.16]. Автор наголошує, що фонові та безеквівалентні слова, належать до рухомого шару лексики сучасної української літературної мови. Можна спостерігати, як національно забарвлена лексика втрачає етнокультурознавчий компонент.

У межах дослідження важливо підкреслити думку науковців, що фонові знання належать не тільки до компетенції психолінгвістики, вони можуть бути об'єктом дослідження загальної філософії, етнографії, методики навчання мови.

Учені (Л. Дяченко [75], В. Костомаров [124] та ін.) відокремлювали безеквівалентну лексику від інших лексичних одиниць, які містять у своїй семантичній структурі національно-культурний компонент, оскільки безеквівалентні лексеми, на думку вчених, – «особливі одиниці, що відображають національно-культурну своєрідність мови і називають такі явища у сфері певної культури, які не властиві іншим» [124].

Під безеквівалентною лексикою вчені (Л. Бархударов, Г. Шатков) розуміють лексичні одиниці будь-якої мови, які на певному історичному відрізку часу не мають ні часткових, ні повних еквівалентів серед одиниць іншої мови. До цієї групи Л. Бархударов відносить: а) власні імена (в широкому розумінні – власні назви); б) випадкові лакуни (у вигляді слів), які не мають відповідників у лексичному складі іншої мови; в) так звані реалії (слова, що позначають предмети, поняття, ситуації, які не властиві практичному досвіду людей, що розмовляють іншою мовою – предмети матеріальної і духовної культури) [13, с.95].

Семантичні, прагматичні та функціональні особливості безеквівалентної лексики сучасної української літературної мови в поетичному тексті були предметом дисертаційного дослідження О. Тупиці [265]. Учений визначає безеквівалентну лексику як «відображення об'єктивних рис етнокультурного довкілля», «одиницю відображення етнічної картини світу», «онтологічну підоснову кодування і декодування інформації етнічної картини світу» [265, с.5]. Науковець відмежовує поняття безеквівалентної лексики від інших понять національно маркованої лексики української мови. «Національно маркована лексика становить порівняно невеликий пласт у лексичному складі сучасної української мови. До її складу належать екзотизми, варваризми, фонові лексика, безеквівалентні лексеми» [265, с.9].

О. Тупиця поділяє безеквівалентну лексику на: 1) слова-символи; 2) власні назви, що відображають своєрідну етнічну мовну картину світу, значення яких є національно зумовленими. Певні географічні назви сприяють, крім своєї основної функції (назва об'єкта), виникненню асоціацій із міфами, легендами, історичними подіями, національними героями тощо. Вчений пояснює, що сформована на національному ґрунті система символів формує мовну картину світу, має тісний зв'язок із національним баченням світу, окремих явищ і виявляється в контексті відповідних культурних художньо-мовних, ритуальних, акціональних систем. За словами О. Тупиці, об'єктом символізації, стають важливі, ключові елементи культури, семантика яких з'ясовується лише в контексті традицій. З огляду на це, символ постає як явище, пов'язане із свідомістю, мисленням, мовою і культурою окремого народу; 3) слова-реалії, які виникають у мові кожного народу і відображають національну світоглядну специфіку [265, с. 11].

Дослідники С. Влахов, А. Волошина, С. Флорін у складі безеквівалентної лексики виділяють центр і периферію. Так, до центру вчені відносять слова-реалії, а до периферійної системи – фонові слова. Фоновими словами називають слова, національно-культурний компонент яких

знаходиться за межами лексичного поняття, але потенційно наявний у пам'яті і свідомості носія мови, «це такі слова, лексичні фони яких містять своєрідні національно-культурні компоненти, що надають денотату особливої предметно-кваліфікативної чи функціональної характеристики» [39, с. 17].

Зауважимо, що В. Берков розрізняв фонові знання та розподіляв їх на групи: 1) знання регіональні, спільні для кількох мовних колективів (розуміння значення жесту тощо); 2) знання загальнолюдські, тобто такі, якими володіють усі дорослі люди (фізіологічні процеси в організмі людини, відомості про зміни дня і ночі, елементарні суспільні явища тощо), незалежно від того, якою мовою говорять і в якій країні вони живуть; 3) знання країнознавчі, тобто такі, якими володіють члени окремої мовної спільності [15, с.403].

У сучасній лінгводидактиці лексику національного змісту досліджували вчені: Н. Голуб [52], Р. Дружененко [71], Л. Кожуховська [115], Т. Левченко [143] Л. Лук'яник [151] та ін. Відтак, етнокультурознавча лексика, за Т. Левченко, є одним із базових компонентів культури, засобом й умовою збереження історичної пам'яті українців, функціонування національної свідомості, це «гетерогенна за походженням лексика, що є носієм семантики, яка відображає специфічні риси культури народу від матеріальних реалій до багатозначних символів і може займати різне місце в семантичному полі слова – від центрального до периферійного» [143, с. 22].

В аспекті презентованого дослідження культура українського народу розглядається як така, що в історичному розвитку увібрала відбиток інших культур, які тісно були близькі до неї. На думку мовознавців (Л. Дяченко), народознавча лексика включає не тільки власне українські слова, але й запозичені. Зауважимо, що національно забарвлену лексику Л. Дяченко [74] розділяє на групи: власне українські національно марковані номінації; спільнослов'янські назви та різномовні запозичення. Так, учена найбільшу за кількістю слів групу українських номінацій розділяє на такі підгрупи: 1) ті,

що утворені від назв староукраїнської мови, сучасної української літературної мови, діалектів української мови: *бандурист, лемки, бойки, буковинці, кобзар* тощо; 2) ті, що утворені на спільнослов'янському мовному ґрунті: *подоляночка, солянка, капуста, надріччя, поліщук, вергуни, сотник, гопак, віконниця, веснянка, верховина, досвітки, вареники, сопілка, макогін* тощо; 3) ті, що утворені на іншомовному ґрунті: *корсетка, запаска* (з польської); *дріббушки* (з давньоісландської); *карбованець* (з німецької) тощо.

Про так званий «етнографічний діалектизм» як діалектну лексику, яка увійшла до змісту літературної, зазначає Ю. Карпенко. Учений зазначає, що при стабілізації лексичних норм діалектизми активно входять до літературного складу мови, збагачуючи її (наприклад, *трембіта, полонина*). Водночас, мовознавець уточнює, це відноситься до етнографічних діалектизмів, які називають специфічні предмети: страви (*бануш, потапці*), особливі форми одягу (*гуня, бурнус, кептар*) тощо. Більшість діалектизмів не стають літературними словами, оскільки за межами конкретного діалекту вони невідомі й не зрозумілі носіям мови: *маржина* (худоба), *мелай, киндерця, калачики, пшеничка* (кукурудза)» [102, с. 216].

В українському мовознавстві під діалектизмами розуміють «своєрідні мовні елементи місцевих діалектів. Так, слово *вуйко* (дядько по матері) є діалектизмом, бо відоме воно лише в гуцульських говірках. Вузьке місцеве значення має і слово *вагани* (ночви), його знають лише на Лівобережній Україні» [109, с. 151].

В. Кононенко визначив, що лише еталонне стереотипне в досвіді народу, переплетене з його культурою, історією, традиціями і те, що є загальнозрозумілим для носіїв мови, може бути основою національно-мовного знаку [121, с. 288]. Відтак, учений до національно зорієнтованих лексичних одиниць відносить діалектизми, історизми, етноніми, слова-символи, етнографізми тощо.

Водночас аналіз підручників із сучасного мовознавства [109; 266; 31; 212] та словникових джерел [232; 234; 235] свідчать про те, що

народознавча лексика поділяється на пасивну та активну. Активна лексика охоплює загальноновживану (якими користуються всі мовці незалежно від віку, освіти, посади, віросповідання) та діалектизми (вони характерні для мовлення осіб переважно сільської місцевості, які ще не повністю оволоділи нормами літературної мови а саме: говірка, говір, наріччя).

Говірка – найдрібніша діалектна одиниця, що поширена на невеликій території, охоплює мову одного населеного пункту або кількох цілком однотипних з мовного погляду. Говірка входить до складу говору [60, с. 49].

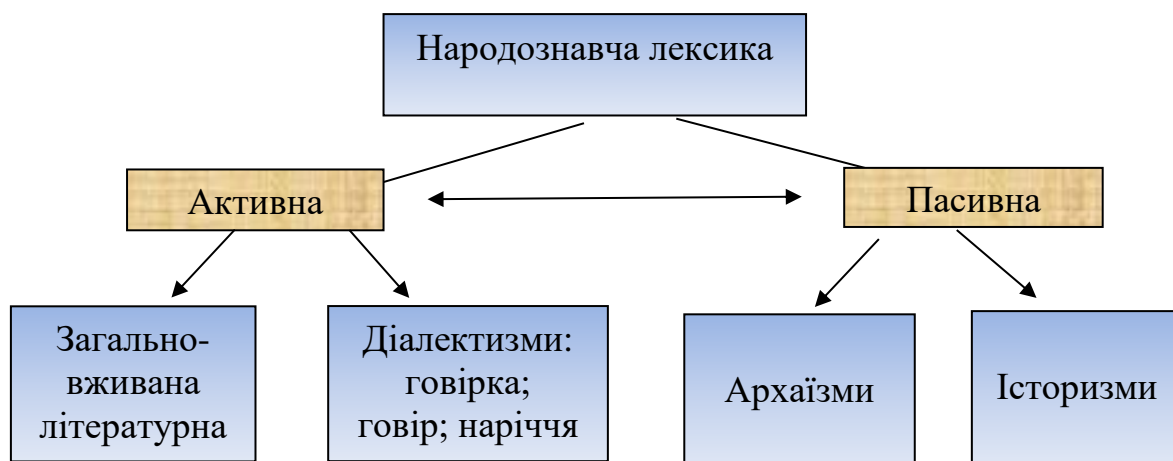
Говір – територіально окреслене діалектне утворення, що має особливості у фонетичній системі, морфологічній будові, лексиці тощо і об'єднує у своєму складі групу однотипних говірок. Говори входять до складу наріч або діалектних груп. Наприклад, середньонаддніпрянські, слобожанські і степові говори входять до складу південно-східного наріччя [60, с. 49].

Наріччя – діалектна група, найширше діалектне угруповання певної мови, до складу якого входять однотипні діалекти цієї мови, що мають цілу низку спільних мовних рис, якими вони виразно відрізняються від інших наріч чи діалектних груп цієї самої мови [190, с. 6].

У мові художньої літератури діалектні слова вживаються з певною стилістичною метою – для відтворення місцевого колориту, індивідуалізації мови персонажів.

Пасивна лексика охоплює слова, які вже вийшли з ужитку (застапілі), і нові слова, які лише нещодавно були створенні або запозичені з інших мов, і ще не стали загальноновживаними. Серед застарілих слів виділяють дві основні групи: історизми (*хорунжий, соха, аршин, мотика, жупан*) та архаїзми (*перст, світлина, ланіти, зигзиця*). Архаїзми – застарілі слова, які вийшли з ужитку у зв'язку із витісненням їх іншими словами. Наприклад: *толмач* – перекладач, *зело* – дуже, *ректи* – говорити, *вікторія* – перемога, *живіт* – життя, *чадо* – диття [266, с.220]. Історизми – це застарілі слова, які вийшли з ужитку, оскільки зникли позначувані ними реалії. Історизми пов'язані з

колишнім життям різних народів. У наукових творах і художній літературі історизми та архаїзми часто використовують як засіб відтворення певної історичної епохи, колориту минулого життя, надання зображуваним подіям відтінку емоційності [266, с.217] (див. рис. 1.3.).



**Рис. 1.3. Складники народознавчої лексики**

Народознавчу лексику розглядаємо як національно забарвлену, культуровідтворювальну лексику певної мови, що включає загальноновживану лексику, архаїзми, неологізми, історизми, які в минулому були діалектизмами, і відображає національне світосприйняття народу: фольклор, природу, побут, мистецтво, звичаї та традиції, суспільний устрій.

Зазначимо, що українські лексичні одиниці, які відображають національний менталітет, національний колорит, становлять неоднорідний шар української лексики.

Лінгводидактичну компетентність учителя початкових класів ми розглядаємо як інтегроване утворення, що характеризується системою знань, умінь, навичок, принципів, методів, прийомів та форм навчання, що є якісною характеристикою університетської методичної підготовки.

Під лексичною компетенцією вчителя початкових класів розуміємо багатство пасивного й активного словника; наявність лексики професійної спрямованості та адекватне її використання; влучність і точність уживання образних виразів експресивно-забарвленої лексики, приказок та прислів'їв.

### **1.3.2. Народознавчий концепт формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Відродження України як держави має відбуватися на основі активного пробудження у її громадян політичної, економічної, національної свідомості і громадянської відповідальності за майбутнє кожного українця, своєї країни. Національна свідомість – це насамперед відчуття гордості за приналежність до українського народу, шанобливе ставлення до його історії, культури, традицій, звичаїв, повага до інших народів, їхніх духовних надбань.

Національні, матеріальні та духовні багатства створюються, примножуються працею всього народу протягом десятків і сотень років. Так, за словами Г. Ващенка [32], ці компоненти повинні формуватися з раннього дитинства. Підростаюче покоління повинно вбирати в себе той національний дух, який допомагає формувати всі компоненти духовності, що передаються їм від батьків, дідів, прадідів. Учителям потрібно розвивати у кожній дитині національно-психологічні особливості, формувати національних ідеалів. Тому головною метою формування національної свідомості на сучасному етапі – є передання майбутньому поколінню соціального досвіду, багатств духовної культури народу, його світогляду.

Щоб по-справжньому пізнати свій народ, необхідно вивчити його мову, історію, культуру. І не тільки культуру, що створена видатним людьми, але й ту, що впродовж багатьох століть творилась і плекалася в народному середовищі, передавалася від покоління до покоління, безпосередньо розвивалась і водночас зберігала певні стійкі свої риси, які поширювалися, утверджувалися, які ставали традиціями. Ця традиційна культура тісно пов'язана з історичним буттям народу, діяльністю, способами його життя, характером, психологією. Вона виражається в різних формах: духовних (звичаях, традиціях, обрядах, мистецьких виробках, творах усної народної творчості) і матеріальних (знаряддя праці, будівництво, ремесла, одяг, їжа).

Зазначимо, що у Концепції когнітивної методики навчання української мови (М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна) освітньо-виховний процес

повинен бути спрямований передусім на формування мовної особистості школяра, що спроможна зберігати, сприймати, передавати і розвивати інформацію, насамперед ту, яка стосується національно-мовної картини світу. Учені доводять, що, оскільки мова є частиною культури, то й опанування її відбувається через опрацювання різних українознавчих текстів про вірування, мовленнєвий етикет, традиції, побут, відомості про діячів культури та історії [195, с. 5].

Народознавчий компонент розкрито М. Стельмаховичем як першооснову успішного українотворення. Вчений визначає основні педагогічні умови реалізації цього процесу. Серед них:

- 1) заохочення дітей ділитися знаннями про Україну (її долю, мову, етнос, природу, культуру, екологію тощо);
- 2) передання дітям найбільш доступних для їхнього сприймання відомостей з українознавства (про власний родовід, рідну мову, фольклорні надбання, історію рідного краю);
- 3) національне спрямування виховання та навчання;
- 4) систематичний українотворчий виховний вплив школи та сім'ї;
- 5) дотримання принципів народності, природовідповідності, гуманності, етнічної соціалізації, історизму тощо;
- 6) виховання любові до України та глибокої пошани до всього українського [246, с. 45].

Учений розкриває сутність понять «народна педагогіка» та «етнопедагогіка». За визначенням М. Стельмаховича, «народна педагогіка – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду трудящих мас, що виробляється в домінуювальних серед народу поглядах на мету і завдання виховання в сукупності народних засобів, умінь і навичок виховання та навчання» [243, с. 11]. З огляду на це, якщо поняття «народна педагогіка» включає в себе емпіричні педагогічні знання без належності до конкретної етнічної спільноти, то поняття «етнопедагогіка» пов'язане з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій [243, с. 14].



Складниками народної педагогіки, на думку автора, є: народне родинознавство, народне дитинознавство, батьківська педагогіка, народна дидактика і народна деонтологія. Ученим визначено, що українське народне родинознавство (фамілістика) осягає народний досвід створення міцної здорової і щасливої сім'ї та родинне виховання. Народне дитинознавство насичується народними знаннями з психофізіологічної і психологічної природи дитини та її фізичного і душевного розвитку від ембріонального періоду до вступу в самостійне життя. Батьківська педагогіка концентрує в собі виховну мудрість матерів, батьків та інших старших членів родини.

Народна дидактика, за словами М. Стельмаховича, – це складник народної педагогіки, яка «відображає здобутки трудящих у галузі освіти і навчання, що виражається в поглядах народу на принципи, зміст і методи навчання та є втіленням у народній практиці форм і методів озброєння підростаючих поколінь знаннями, вміннями й навичками, розвитку їхніх пізнавальних сил і здібностей» [243, с. 225].

М. Стельмахович розробляв теорію народної педагогіки, в якій убачав цілісну виховну систему з органічно поєднаних між собою складників (родинознавство, етнічне дитинознавство, народне виховання, етнодидактика), виокремлював при цьому педагогічну деонтологію, тобто розділ, предметом вивчення якого є педагогічний обов'язок та відповідні дії [245, с. 223].

М. Стельмахович уважав, що могутнім засобом всебічного, а особливо, розумового, виховання дітей у сім'ї є рідна мова. Учений зауважував, що етап користування дитячою мовою у практиці народного виховання проходить інтенсивно за невеликий проміжок часу. В аспекті нашого дослідження дидактична доцільність цього етапу, полягає в тому, що він має високу педагогічну ефективність і не знижує, як на перший погляд може здатися, а значно прискорює мовленнєвий розвиток дітей. Учений переконаний, що навряд чи можливо було б побудувати повноцінну систему без застосування створеної народом дитячої мови прилучення маленьких дітей до словесного спілкування [244, с. 247].

Народна дидактика надає суттєвого значення використанню загадок у мовленні дітей. Загадка збагачує знання і водночас перевіряє рівень інтелектуальної підготовки, спонукає до різноманітних операцій (аналізу, синтезу, порівняння), учить мислити, логічно обґрунтовувати своє міркування, збуджує емоційні переживання, привчає до розумової праці, розвиває уважність, спостережливість, кмітливість, збагачує мову, розвиває пам'ять. Не менш важливе значення мають лічилки, які долучають до словникового багатства рідної мови дітей, загострюють чуття до інтонаційних та смислових барв живого слова [244, с. 279].

Учений зауважує, що жанрове багатство і різноманітність дитячого фольклору дає змогу дібрати з народнопоетичної скарбниці саме ті твори, які найкраще відповідають віковим особливостям дітей та освітньо-виховним цілям роботи з ними.

Особливу роль М. Стельмахович відводив різноманітним дитячим іграм із фольклорними компонентами – ігровими приспівками та піснями-примовлянками. На його думку, ігрові приспівки та примовлянки прикрашають дитячі забави. В ігрових приспівках та примовлянках подається інструктаж щодо організації та ходу гри, розподілу ролей між ними. Діти, граючись, приспівують, словесно коментують свої дії.

Аналізуючи дитячий фольклор, М. Стельмахович зазначає, що сила дидактичного впливу текстових пісень-ігор надзвичайно велика. З огляду на це, вони вчать дитину володіти словом, здійснювати аналіз своїх і чужих учинків, узгоджувати свої дії з діями інших, дотримуватись етичних норм поведінки, спонукають до сміливості, вчать бути дисциплінованими, витривалості, спритності й винахідливості, пробуджують мистецький хист до художнього слова, виробляють гарну поставу, грацію, красиву ходу, танцю, співу, пантоміми, хореографічного й театралізованого мистецтва [245].

Цінність фольклору, на думку вченого, полягає в тому, що в ньому естетичні і позаестетичні функції нерозривно пов'язані між собою, взаємозумовлені і проникають одна в одну. Фольклор немислимий без

зв'язків з працею, побутом, звичаями, обрядами народу. В ході аналізу фольклорних творів М. Стельмахович дійшов висновку, що через народну творчість краще і ясніше передаються з покоління в покоління характерні звичаї, погляди і думки, властиві кожному народові зокрема. Дитячий фольклор – національне явище. У ньому відображено духовне обличчя народу, його національний характер, працю, побут, світогляд, все те, що забезпечує людині перебування в злагоді з природним станом речей. У цьому розумінні збереження фольклору як живого явища допомагає зберегти живий етнос.

Аналіз і дослідження текстів фольклору, зокрема української поезії, на думку Л. Ходанич, є засобом формування гідності та національної ментальності, засобом виховання самодостатності й усвідомлення своєї приналежності до вшанування і збереження культурних надбань свого народу [275].

Дитячий фольклор як невід'ємна частина практичної педагогіки народу протягом століть формував естетичні смаки дитини, слугував морально-етичною основою розвитку особистості. Так, народ виокремлював із творчої скарбниці ті багатства, красу яких було зрозуміло дитині, відкривав свою мудрість, заохочуючи до опанування знань, збережених народною пам'яттю впродовж віків.

Фольклор є чинником народної педагогіки. Кожний народ, кожна нація має свою, лише йому притаманну скарбницю народної педагогічної мудрості. Має таку невичерпну скарбницю й український народ.

Вивчення народознавчої спадщини передбачає з'ясування основних ідей народної педагогічної мудрості як сукупності життєвих уявлень і практичного досвіду формування середовища, в якому відбувається становлення особистості.

Натепер ще не існує однозначного визначення поняття «народна педагогіка». Окремі вчені зводять це поняття лише до набуття суми знань. Так, наприклад, Г. Виноградов убачає в народній педагогіці «не стільки

систему, скільки суму знань, умінь і навичок» [36]. На його думку, «народна педагогіка – це сукупність навичок та прийомів, які використовував народ задля формування особистості». На думку А. Гашимова, «народна педагогіка – це сукупність поглядів, ідей, звичаїв, традицій народних мас з питань виховання в широкому розумінні цього слова» [48]. Такої самої думки дотримувавсь І. Афанасьєв. На його розуміння, народна педагогіка – це «сукупність та сума знань народних мас, нагромаджених і перевірених практикою» [8].

Народна педагогіка передбачає передання соціального досвіду, норм поведінки, суспільних традицій, тієї чи тієї ідеології, вимог до виховання підростаючого покоління. Вона виступає в моральних законах, звичаях, закріплює традиції.

Суголосні із твердженням А. Ізмайлова, який спробував узагальнити й об'єднати всі попередні визначення. На думку вченого, народна педагогіка – «це сукупність нагромаджених та перевірених практикою емпіричних умінь, відомостей, навичок, що передаються з покоління в покоління переважно в усній формі як продукт історичного й соціального досвіду народних мас» [97].

Наукове визначення народної педагогіки знаходимо в педагогічній енциклопедії, де зазначено, що «народна педагогіка – це галузь емпіричних педагогічних знань і досвіду народних мас, виражена в панівних серед народу поглядах на мету та завдання виховання, у сукупності народних засобів, знань та навичок виховання і навчання» [191].

Г. Волков започаткував у педагогічній літературі термін «етнопедагогіка». Автор пов'язує її з національним характером, етносом, який під впливом історичних умов відображав той чи той народ. За твердженням ученого, етнопедагогіка – це наука «про досвід народних мас у вихованні підростаючого покоління, їхні педагогічні погляди, наука про педагогіку побуту, педагогіку сім'ї, роду, племені, народності та нації» [40]. За його

словами, народна педагогіка перебуває у тісному зв'язку з педагогічною практикою.

Отже, можемо дійти висновку, що народна педагогіка тісно переплітається з поняттям «народознавство», яке є основним складником української культури.

В «Енциклопедії українознавства» марковано: «Народознавство – це система знань про конкретний народ, особливості його побуту і трудової діяльності, національний характер, психологію, світогляд, історико-культурний досвід, а також про родовід, спосіб життя і виховання в сім'ях, про рідний край і все, пов'язане з ним» [76].

У доробках науковців (А. Богуш, Н. Лисенко) народознавство – це історична галузь науки, яка висвітлює переважно традиційно-побутову культуру – фольклор, традиції, звичаї, обряди, символи, різні історичні періоди розвитку нації та держави. Вчені наголошують, що народознавство – визначається як часопис, літопис народів, відлуння його життя, надій, почуттів, прагнень; відлуння його страждань, радощів, досягнень, традицій, звичаїв, оберегів; народознавство – це сама жива історія, яка протягом віків формувала цінності, що дали витoki багатьом реаліям сучасного життя [23].

Вагомий внесок у вивчення проблеми народознавства здійснює український науковець Н. Лисенко. Так, автор наголошує на тому, що до найбільш актуальних проблем у царині українського народознавства на сьогодні можна віднести такі: предметне поле; національне й загальнолюдське в народознавчій думці; український фольклор як джерело вивчення народознавчих цінностей українського народу тощо [148].

Досліджуючи сутність і зміст поняття «народознавство», помітили, що воно є об'єктом вивчення багатьох наук, зокрема філософії, соціології, політології, етнографії, психології та педагогіки. Неоднозначне трактування зазначеного поняття пов'язане з відсутністю єдиного визначення і частим уживанням таких понять, як «етнос», «нація», «культура», «рід».

Етимологія слова «етнос» згадується вперше у Стародавній Греції, де воно визначалося як «згряя», «група», «рій». Причому греки свій народ виключно називали словом «лаос» або «демос». Проте на зламі XVIII-XIX ст. у науковій літературі вперше з'являється термін «етнос».

Слово «етнос» (від грецького *ἔθνος* – плем'я, народ) визначається як носій, суб'єкт та об'єкт певної етнокультури. Його по-різному розуміли в різних наукових школах і в різні часи неоднаково. Вперше його вживають для визначення: ранньої стадії в історії людства; історико-культурних провінцій; просто культурних одиниць. Французький антрополог Ж. Денікер наприкінці XIX – на поч. XX ст. першим дав характеристику етнічної термінології, в т. ч. терміну «етнос». Він уважав, що під етнічною групою слід розуміти племена, народ, нації. В українській науці майже до кінця XX ст. слово «етнос» взагалі не вживали, його предметна область фіксувалася терміном «народ» [281].

Наприкінці XIX – початку XX ст. в Україні активно розпочали досліджувати поняття і проблеми «етносу». Значний внесок у цій сфері зробив М. Костомаров [124], який у своїх працях писав про те, що на «національний характер впливає як географічне положення, так і історичні обставини». Зауважимо, що Т. Потапчук [203] розглядав поняття «народність» як таке, що відрізняє один народ від іншого, тобто становить його національну своєрідність. С. Широкогоров [284] у 20-х рр. XX ст. науково визначив термін «етнос». На його думку, поняття «етнос» – це група людей, які усвідомлюють своє спільне походження, розмовляють однією мовою, мають певний комплекс звичаїв, відмінності щодо інших етнічних груп і особливості способу життя.

В аспекті започаткованого дослідження важливою є думка В. Кононенка [121, с. 111], який трактує «етнос» як етнічну, усталену спільність людей, що склалась історично, об'єднана загальними ареалом проживання, представлена народністю, племенем, групою чи нацією, наділена загальними культурно-психологічними і поведінковими рисами.

Отже, у змісті поняття «етнос» можна виокремити такі складники: «етнос» – це спільнота людей, що історично склалася та має соціальну цілісність і оригінальний стереотип поведінки [33]; усталена спільність людей, що історично склалася на певній території і позначена спільністю психічного складу, мови, культури, побуту, єдністю етнічної самосвідомості, а також усвідомлення єдності родового походження і водночас несхожості на інші етноси [131, с. 9]; це стійка спільнота людей, що склалася історично, об'єднана загальним ареалом проживання, представлена народністю, племенем чи групою нації і національностей, яка наділена загальними культурно-психологічними і поведінковими рисами [121, с. 111].

З огляду на це, етнічні спільноти відомі протягом століть і за існування різних суспільних формацій. Кожна людина ідентифікує свою належність до певної спільноти. Етнічна самоідентифікація є однією з її базових ідентифікаційних практик. Почуття етнічної спільності в стародавніх суспільствах було першим у розмежуванні на «чужих» і «своїх».

Формування націй пов'язане з утвердженням соціально-політичних і капіталістичних стосунків об'єднанням населення раніше феодального розпорощених регіонів. Термін «етнічність», на думку А. Пономарьова [202], означає складну систему суспільних відносин, що зв'язує особу як носія етнічних ознак з її етнічним середовищем. Етнічність поділяється на дві основні концепції: первинна та конструктивістська.

Первинна – відображає народознавство в традиційному стилі, зокрема й українському, сформувалася на ідеях романтизму кінця XVIII – початку XIX ст. як реакція на процеси загального національного піднесення й національно-культурного відродження. Аби виразніше відтінити ці процеси, надавши їм певної пріоритетності, їх зазвичай міфологізували та ідеалізували, надто перебільшуючи їхнє справжнє значення.

Гносеологія (теорія пізнання) первинно ґрунтується на визначенні етнічності як об'єктивної реалії, тобто первинної властивості людини й людства, що сформувалась історично чи навіть закладена в генетичному коді.

Відповідно до цього формується поняття етнічна спільність (етнос, народ). Отже, згідно з первинною концепцією, етнічність, як і етнічна спільність, розглядається як така властивість людини і людської спільноти, яка закладена у її генетичному коді, проявляючись через психічний склад, мову, культуру [202, с. 9].

Конструктивістська концепція розуміння феномена етнічності – найхарактерніша для західних етнологів – постала в 60-х роках минулого століття як реакція на процеси національно-культурного відродження.

Гносеологічна основа конструктивізму – заперечення природності, генетичної закодованості етнонаціональних ознак. Прибічники цієї концепції не сриймають нації за біосоціальні організми, відносячи їх до надуманих та вигаданих [202, с. 10].

Проте з часом виникає також нова концепція розуміння етнічності, що містить такі поняття: етнічна група (усвідомлення людиною своєї причетності до етнічної та соціальної спільноти, котра для неї є найбільш цінною), етнічна категорія (об'єднання людей за однаковим характером – мова, раса, шкіра, колір, географічні умови, релігія, звичаї та обряди), етнонація (етнічна група, яка намагається задовольнити свої особливі права та досягти гідного політичного статусу в країні) [202, с. 10].

З огляду на це, суспільство має у своєму складі всі названі одиниці, співвідношення між якими визначає етносоціальну ситуацію. Сприяти мобілізації національного процесу може тільки етнонація як найорганізованіша і найактивніша етнічна група.

При вивченні українських етнічних груп часто оперують такими поняттями, як «національна самосвідомість», «національний характер», «національно-психологічні явища», «національні почуття». Усі ці поняття в принципі є проявами суспільної психології людей, які відносяться до етнічних груп, аналізуючи факти, механізми і закономірності вияву ціннісних орієнтацій, типології і поведінки представників тієї чи тієї етнічної спільноти. Етнопсихологічна специфіка певною мірою концентрується в



історичному досвіді кожної нації, а її засвоєння є певним змістом процесу етнічної соціалізації індивіда.

Термін «нація» трактується як конкретно-історична форма людей, яка об'єднана глибокими внутрішніми, економічними зв'язками, що мають єдину мету і територію, певні риси культури й характеру [28].

Націю можна трактувати як певну спільність людей, що формується на таких засадах: психологічних (має схожі риси психічного складу, які формуються в процесі спілкування, спільного життя, діяльності); теоретичних (кожна нація має свою територію, життєвий простір); економічних (спільність господарських зв'язків людей, пов'язаних єдиною справою, сподіванням на позитивні результати); етнічних (нація формується здебільшого з людей одного етнічного складу); загальнокультурних (мова, традиції, звичаї, обряди, що передаються з уст в уста, від покоління до покоління).

Термін «нація» є ключовим як у науці, так і в практиці національної розбудови держави. За твердженням учених (Ю. Бромлей [28], Л. Гумилев [62], В. Євтух [77], В. Кафарський [105], В. Козлов [117], Л. Крупник [131] та ін.) поняття «етнос» і «нація» синонімами, інші – переконані, що це різні соціальні сфери. На думку дослідників, найбільш поширеними є такі концепції нації: етнічна (нація – етнос) і державницька (нація – держава). Так, у минулому, в країнах Заходу поняття «нація» застосовувалося для позначення політичних сил, а пізніше – етнічних. Важливо характеризувати націю як соціально-етнічну спільність, чим виокремлюється важлива роль етносу, переважно найчисельнішого, передусім того, який дав назву нації [131, с. 10].

Кожна нація застосовує свій стиль життя – притаманні йому культурно-побутові особливості, що проявляються в етнічній, матеріальній, духовній культурах.

Значний вплив на розвиток української культури мав Г. Сковорода [226, с. 131]. Його притчі, байки, пісні, діалоги, вірші і трактати пройнято

духом українського народу. З них дізнаємося про звичаї, традиції, побут українців у минулому і теперішньому. На його думку, особистість навчається рідної мови, вивчаючи звичаї, традиції, побут свого народу. Таким чином, кожне явище, кожен предмет, позначаються словом рідної мови. Заслуговують на увагу слова Г. Сковороди щодо мовлення: «Ми бачимо, що мова така сама, як життя, а життя таке, яким його підказує серце» [226, с. 250]. Зауважимо, що з позиції ученого, до рідної мови необхідно ставитися так, як і до власного життя. З огляду на це, якщо людина шанує своє життя, то вона повинна вивчати і поважати свою мову, не зневажати її. Такі вказівки на сучасному етапі мають надто велику значущість.

У контексті дослідження Л. Крупник зазначає, що культуру можна розділити на матеріальну і духовну, що засвідчує, що у світі не існує таких людських спільнот, яким би не була властива культура. Кожна культура на думку вченого, – це інтерпретація тлумачення життя кожного народу, його етносу. Етноси, будучи певними традиціями, звичаями, є носіями величезного комплексу етнічних особливостей та спеціальної культурної інформації. Учений зазначає, що у культурі кожного етносу є такі явища, які притаманні лише йому, чи окремим його частинам. Такі риси переважно називають етнічними [131].

Відомо, що узагальнений досвід життя народу найяскравіше відображається у фольклорі. Поняття «фольклор» уперше було вжите у 1846 р. англійським ученим В. Томсом і згодом знайшло міжнародне визнання. Ним користуються дослідники багатьох країн світу. З початку ХХ ст. поняття «фольклор» використовується для визначення словесної усної народної творчості. Фольклор виник до появи писемності, тому він використовує виражальні засоби живого мовлення.

Проблемам фольклору присвячено чимало збірок, монографій, дисертаційних досліджень (В. Анікін [6], А. Богуш [22], В. Гусев [63], М. Русин [212], М. Стельмахович [244] та ін.). Поняття «фольклор» (від. англ. *folk* – рід, народ, *lore* – знання, народна мудрість) – це народна творчість, у

якій «художнє відображення дійсності відбувається в словесно-хореографічно-музичних формах колективної народної творчості, що висвітлює світогляд життя трудящих мас і нерозривно пов'язана з їхнім життям і побутом» [23, с. 61].

Фольклор як явище має тільки йому притаманні особливості. Український фольклор складається із двох великих груп: поетичної (віршованої) та прозової.

Поетичний (віршований) – головною ознакою якого є його віршована форма, складається з різних видів груп. До них належать короткі влучні вислови – прислів'я, приказки, загадки, примовки, небувальщини (жартівливі смішні тексти), прикмети, прокльони, вітання, побажання, каламбури, афоризми. Цей вид творчості називається параміографією, що означає найкоротші жанри, які відображують важливі аспекти довкілля, родинних і суспільних відносин.

Окремим жанром українського фольклору є прислів'я та приказки, у яких висвітлюється реальне життя і побут людей, творчість мас – уривки пісень, легенд, переказів, анекдотів, літературні та філософські афоризми, вірування в прикмети, що виникли на основі спостережень над силами природи. Немає такої ділянки побуту, взаєностосунків між людьми, які б не знайшли відображення в народній мудрості. І. Франко називав прислів'я та приказки «багатим і важним скарбом... у скарбівні нашої мови, ... її коштовними перлинами» [273], а М. Рильський порівнював народне слово з дорогоцінним алмазом, який слід доглядати, шліфувати, «щоб дедалі більше граней у ньому переливалося і виблискувало, відбиваючи все незрівняне багатство наших днів» [208].

У прислів'ях народ знаходить відповіді на всі випадки буття. Їх ідейно-тематичний діапазон такий же різноманітно-колеритний і багатий, як життя – особисте, родинне та громадянське – в його історичному розвитку.

Отже, прислів'я та приказки – складові частини культури народу, його неоціненний скарб, яким він володіє з незапам'ятних часів і яким збагачує теперішнє та збагачуватиме майбутні покоління людства.

Поетичну групу українського фольклору складають також пісні, думи та голосіння (голосилки), які відтворюються за піснею. Українська пісня – це глибоке море національної культури. Пісня присутня впродовж усього життя і діяльності людини – від народження до смерті. Звідси виходить, що класифікація пісень досить різноманітна. Українські пісні можна розділити на: трудові пісні, календарно-обрядові пісні, колядки, щедрівки, гаївки, купальські, обжинкові, петрівчані, ігрові, весільні, гребовецькі, хороводні.

Прозовий фольклор – це значний складник народної творчості, який, у свою чергу, поділяється на дві групи: документальну прозу (охоплює легенди, оповідки, перекази, народні оповідання) і художню прозу (охоплює різні види казок: соціально-побутові, небилиці, кумулятивні, про фантастичних героїв та чарівників, про тварин).

Цінність фольклору, на думку В. Гусєва, полягає в тому, що в ньому естетичні і позаестетичні функції нерозривно пов'язані між собою, взаємозумовлені і проникають одна в одну. Фольклор немислимий без зв'язків із працею, побутом, звичаями, обрядами народу [63].

Кожна соціальна група, кожна нація, кожен народ, має свої традиції та звичаї, що формувалися протягом багатьох століть. Натомість традиції і звичаї – це не відокремлене явище в житті народу, це – втілення в рухи і дію світосприйняття, світовідчуття та взаємини між окремими людьми. А ці світовідчуття і взаємини безпосередньо впливають на духовну культуру певного народу, що, у свою чергу, впливає на процес відображення народної творчості. Саме тому народна творчість нерозривно зв'язана з традиціями та звичаями народу.

Поняття «традиція» (лат. *tradition* – розповідь, передання) – це процес передання від покоління до покоління певних звичаїв, обрядів, ритуалів, які склалися в різні історичні епохи у зв'язку з особливостями проживання

етносів у своєрідних соціально-економічних, природно-географічних, історико-культурних умовах [284]; досвід, погляд, звичай, норми поведінки, смаки, що склались історично і передаються з покоління в покоління [23, с. 126]; елементи культурної і соціальної спадщини, що передалися із покоління в покоління і зберігаються в певних соціальних групах і суспільстві впродовж тривалого часу [121, с. 124].

І. Суханов [259] зазначає, що через систему традицій кожен народ відтворює свою духовну культуру, психологію своїх дій і характеру. На думку вченого, кожна епоха вносить у свій зміст свої корективи, доповнює і розвиває старі традиції, заперечує ті, які втратили свою актуальність і суспільну значущість.

В. Кононенко [221] класифікує традиції за різними ознаками. Вчений виокремлює національні, професійні, етикетні та інші традиції, які виявляються у сфері спілкування, гігієни, національного ринку. Традиції можуть бути соціально позитивними (створюють умови для «здорового консерватизму», стабільності суспільства) і зашкарубленими. Автор зазначає, що традиція має об'єктивний сенс, що дає їй змогу зробити зрозумілим, осмисленим довколишній світ. Її руйнація призведе до втрати зрозумілості й осмисленості соціуму, що може призвести до повернення у первісний хаос. Тому в нерозривній єдності з традиціями перебувають народні звичаї.

Поняття «звичай» – це ті прикмети, за якими розпізнають народ у його історичному минулому та сучасному [42]; ті неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенаціональних справах [202]; загальноприйняті правила, порядок, яких з давніх часів існує у суспільному житті і побуті певного народу [23, с. 126]; уклад суспільного життя нації, народу, його культура, побут [121].

Звичаї впливають на світосприйняття, світовідчуття, на духовну культуру народу. А це, у свою чергу, впливає на становлення народної творчості, яка нерозривно пов'язана з обрядами.

Однією з першооснов усної народної творчості є його обряд. Поняття «обряд або ритуал (від лат. *ritualis* – обрядовий)» – це сукупність обрядів, звичаїв, церемоній, що застосовуються у спілкуванні як колективні дії, які не мають технічного значення, хоча в тій чи тій культурі спілкування відповідають якимось соціальним потребам [121].

Звичаї охоплюють усі ділянки родинного, суспільного і громадського життя. В. Сухомлинський уважав звичаї, традиції та обряди надзвичайно важливим засобом формування особистості. Педагог використовував їх з метою досягнення певних цілей, збагачення й урізноманітнення знань особистості. За словами вченого, «якщо ви хочете стати неповторною особистістю, якщо ви маєте залишити після себе глибокий слід на землі – не обов'язково бути видатним письменником або вченим. Ви можете утвердити себе в суспільстві. Творення людини найвище напруження всіх ваших сил. Це і життя мудрості, і майстерності, і мистецтва» [261].

Рід відіграє важливе місце в житті кожної людини. Від роду до роду, до народу, нації – такий природній шлях розвитку кожної людини, формування її гуманістичної суті і національної свідомості. Через відчуття роду кожна людина проходить до світового образу рідного краю, батьківщини, щирих, глибоких і чесних роздумів про основний зміст і сенс людського життя. Кажуть у народі, що «з родини йде життя людини» [68].

У сім'ї формуються найтонші грані характеру людини, культурної особистості, закладаються основи її суспільного виховання. Недарма в народі побутує думка, що «той не марно прожив життя, хто побудував хату, посадив дерево, створив сім'ю і добре виховав своїх дітей».

За словами К. Ушинського [269], до глибокої старості залишаються в нас певні сердечні зв'язки з тією родиною, з якої ми вийшли. Тому в народній творчості родинному вихованню надається особлива увага. Це чітко вистелено в легендах, баладах, піснях, прислів'ях і приказках, які тематично спрямовані на те, щоб виховати гідне покоління людей, які шанували і ніколи не забували свій родовід. Сімейне життя українців традиційно

супроводжувалося певними звичаями і традиціями, які виділяються у чотирьох видах обрядовості: весняній, літній, осінній, зимовій.

У давніх слов'ян рік починався навесні із пробудженням матері-землі від зимового сну, з першою оранкою і сівбою. Весняні свята та обряди відбувалися з початку березня до кінця червня. Основною характерною рисою, початком весни вважався посвист бабака, приліт вівсянок, починався весняний сонцеворот (день уже переважував ніч).

До весняної обрядовості відносять: Стрітєння, «Всеїдний» тиждень, Масляна, Сиропустна неділя, «Жилавий понеділок», День св. Власа, День пребодовного Льва, «Обретіння», Касіянів день, Явдохи, Благовіщення, Маївки, Веснянки, Великий піст, Вербна неділя, Білий тиждень, Великдень, Великодній понеділок, Третій день Великодня. Отже, в українського народу з березнем місяцем пов'язано чи не найбільше обрядів весняного циклу.

Важко розмежувати весняні й літні свята. Стародавні слов'яни першим літнім святом уважали день святого Юрія (який святкувався в Україні на 17 тижні після Різдва, тепер він припадає на 6 травня, а за старим календарем на 23 квітня).

До літньої обрядовості відносять: Юрія, День Миколи-Чудотворця, Зелені свята, Івана Купала, Петра і Павла, Маковея, Спаса.

Народні свята осінньо-зимового циклу. З приходом осені стародавні слов'яни збирали врожай, який вони вирощували упродовж весняно-літнього циклу. Осінній обрядовості надавалося значне місце в житті людей, бо це означало закінчення всіх сільськогосподарських справ і перехід до зимової обрядовості. За віруванням людей, тому, хто шанує землю і ретельно з любов'ю обробляє її, і зима не страшна.

До осінньої обрядовості відносяться такі свята: Покрови, Дмитрія, Введення, Катерини, Андрія (дівчата ворожать, калита, хлопці гуляють).

Зимова обрядовість завжди символізувалася в житті людей із звичаями і обрядами, адже під час зимового циклу проходили найбільш важливі свята для людей.

До зимової обрядовості відносяться такі свята: Наума, Варвари, Миколая, Вечорниці (організація вечорниць, небилиці), Святвечір, Коляда (дівоча коляда), Вертеп (будова українського вертепу), Меланки (дівоча «Меланка», парубоча «Меланка»), Новий рік або Святого Василя, Голодна кутя або другий Святвечір, Водохреща.

З огляду на це, слід зауважити, що всі чотири види обрядовості тісно переплетенні в житті людей, їхні звичаї, традиції, обряди та обрядовості, які передаються з покоління в покоління як дорогоцінний скарб, який ми, українці, повинні шанувати так, як шануємо свій рід, свою сім'ю, своїх матір та батька. Головним завданням майбутніх учителів початкової школи є засвоєння цієї народної мудрості, яку передають йому прашури, і на допомогу майбутньому педагогу, звичайно, приходять зазначені народознавчі поняття, які він зможе використовувати у подальшій педагогічній діяльності.

Поняття «народознавча складова в підготовці майбутніх учителів початкових класів» розглядається як складне динамічне інтегральне утворення, що характеризує сукупність лінгвістичних, народознавчих знань, умінь і навичок, які визначають професійне спрямування педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

У межах дослідження важливо підкреслити, що, розпочинаючи з понять «етнос», «нація», «культура», «рід», і завершуючи традиціями, звичаями, обрядами, християнськими святами українського народу, всі ці поняття можна об'єднати феноменом «народознавча лексика». Адже тільки те покоління спроможне відтворювати національні культурно-історичні звичаї та традиції, створювати нові культурні цінності, утверджувати нові естетичні ідеали, світогляд, яке формується на підґрунті народної культури українського народу.

Отже, народознавчий концепт – це складник освітньо-виховного процесу, який включає знання про культуру, українську мову, природу, екологію, історію рідного краю, родовід тощо.



Під народознавчою компетенцією вчителя початкових класів ми розуміємо обізнаність педагога з народними святами, звичаями, обрядами, оберегами, символами; досконале їх використання як в освітньо-мовленнєвій діяльності, так і в повсякденному спілкуванні з учнями.

Під лексико-народознавчою компетентністю майбутніх учителів початкової школи розуміємо інтегровану особистісну якість, результат засвоєння лексико-народознавчих знань, усталених висловлювань, у яких віддзеркалюється духовна культура українського народу, його менталітет, традиції, звичаї, обряди, ціннісні орієнтації, набутий життєвий досвід, самоствалення; сформованість умінь і навичок здійснювати лексико-народознавчу роботу в освітньо-мовленнєвій професійній діяльності з учнями початкової школи.

### **Висновки з першого розділу**

У розділі проаналізовано сутність і проблему підготовки лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Визначені теоретичні засади й методичні передумови формування у майбутніх учителів лексико-народознавчої компетентності.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності досліджувалась у різних напрямках, як-от: методологічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя, особистісно зорієнтована підготовка професіонала, педагогічна творчість, психологічні механізми особистісно-діяльнісного підходу до організації освітньо-виховного процесу, готовність до інноваційної педагогічної діяльності, теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи

Сутність професійної підготовки майбутніх педагогів у закладах вищої освіти розглянуто крізь призму понять: «підготовка», «професійна підготовка», «підготовленість», «готовність».

Поняття «підготовка» розуміємо та визначаємо, як процес і результат діяльності, спрямованої на оволодіння певним запасом професійних знань, умінь і навичок, а також якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності.

Професійна підготовка розглядається як система організаційних і педагогічних заходів, які забезпечують у особистості формування знань, умінь і навичок професійної спрямованості.

З'ясовано, що під «підготовленістю» розуміємо наявність запасу знань, здобутих у процесі навчання певної справи, роботи, або властивість і стан підготовленого, тобто результат підготовки.

Визначено, що готовність майбутніх педагогів до педагогічної діяльності розглядається як інтегроване особистісне утворення, що характеризується обраною прогнозованою активністю особистості, під час підготовки та введення у діяльність.

У результаті аналізу психолого-педагогічної літератури з'ясовано, що поняття «професійно-педагогічної підготовки» визначається як сформованість у праці вчителя трьох складників: педагогічної діяльності (технології праці), педагогічного спілкування (клімат і атмосфера праці), особистості (мотивації, ціннісних орієнтацій).

Встановлено, що професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи є процесом формування професійних знань, практичних умінь і навичок студентів, мотивації до навчання і саморозвитку та вмінь самостійної організації освітнього процесу. Основним завданням професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є підготовка професійного спеціаліста, який володіє як інваріантними, базовими загальнопедагогічними знаннями і вміннями, так і спеціальними знаннями і вміннями з дисципліни предметної області.

Професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як цілеспрямований процес, зорієнтований на формування компетентності майбутнього вчителя початкової школи до виконання

професійних педагогічних функцій в умовах Нової української школи. У дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи виступає лексико-народознавча компетентність.

Компетентність розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати лексико-народознавчі знання, вміння, навички в подальшій професійній мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння студентами різних видів компетенцій (лексичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної).

У роботі поняття «мовно-мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи» визначено як освітній процес, спрямований на формування здатності особистості майбутнього вчителя здійснювати мовно-мовленнєву діяльність з учнями відповідно до нормативної української літературної мови, застосовуючи доречно номінативні й комунікативні одиниці мови, фонетико-фонологічні особливості, лексичний склад, граматичну будову мови.

У результаті теоретичного аналізу встановлено, що проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до лексико-народознавчої роботи не була предметом спеціального дослідження.

Обґрунтовані лексичні та народознавчі концепти формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Розкрито зміст понять «слово», «лексема», «лексика», «компетентність», «народознавча компетентність», «лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи». Встановлено що, слово – це будівельний матеріал мови, змістом якого є смислове навантаження, що служить для називання предметів, явищ, процесів та властивостей дійсності. Слово є виразником і носієм людської думки, механізмом породження мовних і мовленнєвих структур у всіх періодах життя людини. Усі слова, що вживаються в мові, становлять її лексику.

Визначено, що лексема – це компресія суспільного досвіду, тому в ній яскраво виявляються національно-культурна специфіка мови, її зв'язок із

матеріальним і духовним життям народу, його історією, традиціями, звичаями. Доведено, що основною відмінністю між лексемою і словом називають віднесеність до абстрактного чи конкретного. Так, слово часто розглядають як конкретну одиницю, а лексему – як абстрактну, під якою розуміють «слово в сукупності його форм і можливих значень у всіх його вживаннях і реалізаціях».

Поняття «лексика» розуміємо і визначаємо як змістовий і найдинамічніший компонент мовлення. При одному й тому самому рівні володіння граматиною мови та інтонаційними засобами мовлення лексика може бути найрізноманітнішою щодо своєї кількісної і якісної досконалості.

Компетентність розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати лексико-народознавчі знання, вміння, навички в подальшій професійній мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння студентами різних видів компетенцій (лексичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної).

Народознавчу компетентність визначено як динамічне інтегроване утворення, що характеризує сукупність народознавчих знань, умінь і навичок, які визначають професійно-національне та народознавче спрямування педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Під лексико-народознавчою компетентністю майбутніх учителів початкової школи розуміємо інтегровану особистісну якість, результат засвоєння лексико-народознавчих знань, усталених висловлювань, в яких віддзеркалюється духовна культура українського народу, його менталітет, традиції, звичаї, обряди, ціннісні орієнтації, набутий життєвий досвід, самоствалення; сформованість умінь і навичок здійснювати лексико-народознавчу роботу в освітньо-мовленнєвій професійній діяльності з учнями початкової школи.

Народознавча лексика органічно поєднує два об'єкти: перша частина (народознавство) означає, що традиційна народна культура вивчається в її етнічних, регіональних і діалектичних формах, на основі звичаїв, традицій,

обрядів і обрядовості. Друга частина (лексика) означає, що головним джерелом для вивчення традиційної культури є мова. Народознавча лексика несе важливе змістове, емоційне та естетичне навантаження, оскільки в ній зберігаються загальнолюдські і національні цінності, генетичний код етносу.

Під лексико-народознавчою компетентністю майбутніх учителів початкової школи розуміємо інтегровану особистісну якість, результат засвоєння лексико-народознавчих знань, усталених висловлювань, у яких віддзеркалюється духовна культура українського народу, його менталітет, традиції, звичаї, обряди, ціннісні орієнтації, набутий життєвий досвід, самоствалення; сформованість умінь і навичок здійснювати лексико-народознавчу роботу в освітньо-мовленнєвій професійній діяльності з учнями початкової школи.

Положення цього розділу висвітлено у восьми наукових публікаціях [287; 288; 289; 290; 291; 292; 293; 294].

### **Список використаних джерел із першого розділу**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990. 140 с.
2. Алексеев М. В. *Методика развития речи и обучения языку дошкольников: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед.* М.: Издат. центр «Академия», 2000. 400 с.
3. Алексюк А. М. *Загальні методи навчання в школі*. Київ : Вища школа, 1981. 206 с.
4. Андрущенко В.П. *Освітні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть. Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 11–17.
5. Андрущенко В. П. *Сучасна соціальна філософія : курс лекцій*. Київ: Генеза, 1993. Т. 1. 256 с.
6. Аникин В. П. *Фольклор как коллективное творчество народа*. Москва, 1969. 79 с.

7. Артемова О. І. Розвиток креативного мовлення молодших школярів: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2001. 16 с.
8. Афанасьев В. Ф. Этнопедагогика нерусских народов Сибири и Дальнего Востока. Якутск, 1979. 182 с.
9. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. Москва : Советская энциклопедия, 1969. 606 с.
10. Ахмедзянова Л. М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одесса, 1993. 219 с.
11. Бадер В. І. Аналіз тексту як засіб розвитку зв'язного мовлення : метод. рекомендації. Донецьк : ОІУВ, 1987. 18 с.
12. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. Київ : Віпол, 2000. 639 с.
13. Бархударов Л. Язык и перевод : Вопросы общей и частной теории перевода. М. : Русский язык, 1975. 239 с.
14. Бевзенко С. П. Вступ до мовознавства: Короткий нарис : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2006. 143 с.
15. Берков В. Ф. Всемирная энциклопедия: Философия. Москва: АСТ, Минск : Харвест, Современный литератор, 2001. 1312 с.
16. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
17. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2004. Вип. 10. С. 24–37.
18. Білецький О. І. Українська мова: Тестові завдання. Відповіді. Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. 286 с.

19. Богданов Е. Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной культуры будущего учителя : дисс. ... д-ра псих. наук : 13.00.08. Москва, 1995. 594 с.
20. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин : Изд-во Калинин-та, 1980. 374 с.
21. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навчальний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2003. 344 с.
22. Богуш А. М. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.
23. Богуш А. М., Лисенко Н. В. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.
24. Божович Л. И. Речь и практическая интеллектуальная деятельность ребенка (экспериментально-теоретическое исследование). *Культурно-историческая психология*. № 1-3. 2006. С. 65–76.
25. Бойко О. В. Формування мовленнєвої активності молодших школярів : дис. ... канд. філол. наук : 01.03.02. Маріуполь, 2008. 276 с.
26. Бондарь В. И. Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект. Київ : Радянська школа, 1987. 160 с.
27. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник. Київ : ВД «Професіонал», 2007. 512 с.
28. Бромлей Ю. В. Очерки теории этноса. Москва : Наука, 1983. 412 с.
29. Будник О. Б. Дослідження морально-естетичної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі. *Проблеми сучасної педагогічної освіти* : зб. статей. Серія : Педагогіка і психологія. Ялта : РВНЗ КГУ, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 41–49.
30. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка. Москва : Просвещение, 1992. 512 с.
31. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ: Освіта, 2006. 268 с.

32. Ващенко Г. Г. Виховний ідеал : підручник для педагогів, виховників молоді і батьків. Т. 1. Полтава, 1994. 104 с.
33. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
34. Вербицкий А. А. Игровые формы контекстного обучения. Москва : Знание, 1983. 95 с.
35. Виноградов В. В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии. *Известия АН СССР, ОЛЯ*. Т. XII. Вып. 3. 1953. 187 с.
36. Виноградов Г. С. Народная педагогика. Иркутск, 1926. 30 с.
37. Вишнякова С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, актуальная лексика : словарь. Москва : НМЦ СПО, 1999. 538 с.
38. Вітвицька С. С. Формування професійної компетентності у майбутніх бакалаврів та магістрів. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 244–266.
39. Влахов С. І., Флорин С. П. Непереводимое в переводе. Москва: Высш. шк., 1986. 416 с.
40. Волков Г. Н. Этнопедагогика. Чебоксары : Волжское изд-во, 1974. 243 с.
41. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория і методология. М., 1997. 331 с.
42. Воропай О. І. Звичаї нашого народу. Етнографічний нарис. Мюнхен: Українське видавництво, 1958. 449 с.
43. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
44. Выготский Л. С. Развитие жизненных и научных понятий в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 1. С. 5–19.
45. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2006. 579 с.



46. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєво-творчої діяльності в дошкільному віці : монографія. Донецьк : ТОВ Лебедь, 2001. 218 с.
47. Гальперин П. Я. Введение в психологию : учебное пособие для вузов. Москва : Книжный дом «Университет», 1999. 332 с.
48. Гашимов А. Ш. Азербайджанская народная педагогика. Баку, 1970. 27 с.
49. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук. Т. 1: Наука логики. Москва : «Мысль», 1974. 452 с.
50. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.
51. Голобородько Є. П. До питання мовної особистості вчителя й учня початкових класів. *Педагогічна онтософія: проблеми і перспективи: Науково-педагогічні праці у 2 т. Методика викладання української мови. Загальна педагогіка*. Херсон : ВАТ ХМД, 2007. С. 275–281.
52. Голуб Н. Я. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів власне українською лексикою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1997. 198 с.
53. Гончаренко С. У. Методика як наука. Київ : Либідь, 2000. 156 с.
54. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
55. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
56. Горбач Н. А., Ващенко І. В., Тюрина В. О. Формування пізнавальної самосвідомості курсантів вищих навчальних закладів МВС як основа підвищення їхньої професійної підготовки. Київ, 1998. 38 с.
57. Греб М. М. До питання професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах університетської освіти. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н. Ф. Катанова*. 2014. № 9 (сентябрь). С. 78–81.

58. Грищенко Т. Б. Українська мова за професійним спрямуванням : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2010. 624 с.

59. Грищенко О. А. Інноваційні педагогічні технології у підготовці майбутнього вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Вінниця, 2000. С. 331–334.

60. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влияния на духовное развитие человечества: избранные труды по языкознанию. Москва, 1984. 400 с.

61. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Москва : Прогресс, 1985. 368 с.

62. Гумилев Л. Н. География этноса в исторический период. Ленинград : Наука, 1990. 280 с.

63. Гусев В. Е. Методи вивчення фольклору. *Народна творчість та етнографія*. 1975. № 1. С. 7–11.

64. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам : теоретический курс. Киев : Вища школа, 1984. 256 с.

65. Державний стандарт початкової школи. – Режим доступу: <https://cutt.ly/VijTknc>

66. Джеджера К. В. Духовний розвиток особистості майбутнього фахівця як проблема професійної підготовки. *Український науковий журнал «Освіта регіону»*. 2010. № 1. URL : <http://social-science.com.ua/article/188>

67. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ, 2004. 352 с.

68. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язберезувальних навичок і вмінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : монографія. Одеса: Видавець М. П. Черкасов, 2010. 269 с.

69. Дорошенко І. С. Загальне мовознавство : навч. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. 288 с.

70. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів нефілологічного профілю : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Херсон. 2011. 44 с.

71. Друженко Р. Д. Етнопедагогічні засади формування мовленнєвих умінь і навичок учнів основної школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2005. 255 с.

72. Думко Ф. К. Підготовка курсантів до професійно-педагогічної роботи з неблагополучними сім'ями: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2000. 220 с.

73. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Москва, 1983. 356 с.

74. Дяченко М. И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Минск : «Хэлтон», 1998. 399 с.

75. Дяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности студентов к педагогической деятельности. Минск, 1996. 175 с.

76. Енциклопедія українознавства : словникова частина / ред. В. Кубійович; Наукове товариство ім. Т. Шевченка у Львові. Т. 5 : Перевидання в Україні. Львів, 1996. С. 1600–2000.

77. Євтух В.Б. Вступ до етнопедагогіки : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ : ВПЦ Київ. ун-т, 2004. 88 с.

78. Ємельянова Н. Н. Підготовка майбутніх вихователів до роботи над засвоєнням старшими дошкільниками народознавчої лексики : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2003. 23 с.

79. Єрмоленко С. Я. Національна свідомість і виховання української мовної особистості. Урок української мови. 2001. № 11-12. С. 9–10.

80. Жаровська А. В. Формування лексико-народознавчої компетенції майбутнього вчителя початкових класів засобами інноваційних технологій. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : збірн. наук.

паць. Серія : Педагогічні науки. Випуск. 2(49). Миколаїв : МДУ, 2015. С. 38–41.

81. Жинкин Н. М. Психологические основы развития речи. Москва: Просвещение, 1966. 370 с.

82. Життєва компетентність особистості : наук.-методич. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. Київ : Богдана, 2003. 520 с.

83. Жмуров В. А. Большая энциклопедия по психиатрии. 2-е изд. Москва, 2012 . 864 с.

84. Жовтобрюх М. Л., Кулик Б. М. Курс сучасної літературної мови. Київ, 1972. 401 с.

85. Журавська Н. С. Особливості методики навчання спеціальних дисциплін. *Наукові записи Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. Серія : Психолого-педагогічних наук. 2012. № 2. С. 93–96.

86. Загнітко А. П. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2008. 704 с.

87. Загороднова В. Ф. Крос-культурне навчання української мови російськомовних учнів в умовах міжетнічної комунікації : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 40 с.

88. Закон України «Про вищу освіту» (станом на 2019 р.). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/392-20#n11>

89. Закон України «Про освіту». *Освіта України*. № 17. 26 лют. 2002. С. 2.

90. Захнітко А. П. Українське ділове мовлення: професійне і непрофесійне спілкування. Донецьк : ТОВ ВКФ «БАО», 2004. 480 с.

91. Зеленько А. С. Загальне мовознавство : навчальний посібник. 2-ге вид., стер . Київ: Знання, 2011. 380 с.

92. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Москва : Логос, 2000. 384 с.

93. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1978. 159 с.

94. Зинченко Т. П. К вопросу об эстетической функционально-культурного компонента семантика слова. *і. К.*, 1993. С. 62-69.

95. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
96. Зязюн І. А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти. Київ, 1994. 384 с.
97. Измашов А. З. Народная педагогика: Педагогические воззрения народов Средней Азии и Казахстана. Москва : Педагогика, 1991. 256 с.
98. Кадченко Л. П. Формирования готовности студентов педвузов к профессиональной деятельности средствами иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Харьков, 1992. 173 с.
99. Калашник В. С. Словник фразеологічних антонімів української мови. Київ : Довіра, 2001. 284 с.
100. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти. К., Летвін. 2000. 272 с.
101. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи ее изучения. Язык и личность. Москва : Наука, 1989. 264 с.
102. Карпенко Ю. О. Вступ до мовознавства : підручник. Київ : Академія, 2006. 334 с.
103. Карпова Е. Е., Нестеренко В. В. Теоретичні засади індивідуалізації професійної підготовки майбутніх педагогів в умовах заочного навчання у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2012. 196 с.
104. Карпова С. Н. Осознание словесного состава речи дошкольника. Москва : МГУ, 1967. 329 с.
105. Кафарський В. І. Етнологія : підручник. Київ : Центр навч. літ., 2006. 431 с.
106. Кацавець Г. М. Мова ділових паперів : підручник. Київ : АЛЕРТА, 2004. 320 с.
107. Киричков Ю. В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань : монографія. Київ : Політехніка, 2001. 162 с.

108. Кічук Н. В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : зб. наук. праць. Миколаїв : МДУ, 2006. Вип. 12. Т. 1. С. 80–87.

109. Клімова К. Я. Теорія і практика формування мовно комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : Рута, 2010. 560 с.

110. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 512 с.

111. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2014. 534 с.

112. Ковальчук В. Ю. Модернізація професійної та світоглядно-методологічної підготовки сучасного вчителя : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2006. 34 с.

113. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 44 с.

114. Кодрашов В. А. Новейший философский словарь. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 668 с.

115. Кожуховська Л. П. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською фразеологією : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1999. 190 с.

116. Козак М. В. Формирование у будущих учителей готовности к пониманию и учету особенности эмоциональных состояний младших школьников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1995. 168 с.

117. Козлов В. И. О понятии этнической общности. *Совет. этнография*. 1967. № 2. С. 26.

118. Коменский Я. А. Дидактические принципы. Москва: Учпедгиз, 1940. 92 с.

119. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вивчення вчительської діяльності. Київ : Вища школа, 1987. 54 с.

120. Кондрашова Л. В. Теоретические основы воспитания нравственно-психологической готовности студентов педагогического института к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Кривой Рог, 1989. 53 с.

121. Кононенко В. І. Українська етнолінгводидактика. Івано-Франківськ, 1995. 57 с.

122. Коршун Т. В. Відбір лексики для початкового етапу засвоєння української мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1995. 206 с.

123. Копусь О. А. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. пр. Переяслов-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Київ : Міленіум, 2014. Вип. 18. С. 45–51.

124. Костомаров Н. И. Две русские народности. Киев;Харьков : Майдан, 1991. 71 с.

125. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.

126. Коць М. О. Комунікативна підготовка майбутнього вчителя інтеракційними методикам: дис....канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 1997. 219 с.

127. Кочерган М. П. Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. спец. вищ. закладів освіти. Київ : Академія, 1999. 288 с.

128. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. Київ : Грамота, 2005. 448 с.

129. Кримський А. Ю. Лекція про культурний розвиток і національний рух на Галичині. *Інститут рукопису Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*. Ф. 1. Од. зб. 22407. Арк. 1–24.

130. Кристопчук Т. Є. Застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці фахівців у вищих навчальних закладах I-II рівнів

акредитації в умовах інформатизації вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вінницького держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Київ;Вінниця, 2012. Вип. 33. С. 175–180.

131. Крупник Л. О. Історія України: формування етносів, нації, державності : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. Київ : Центр учб. літ., 2009. 216 с.

132. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы. *Вопросы психологии*. 1981. № 2. С. 20–30.

133. Кузь В. Г., Руденко Ю. Д., Сергійчук З. О. Основи національного виховання. Умань, 1993. 109 с.

134. Кузьменко В. В. Формування полікультурної компетентності вчителів загальноосвітньої школи : навч. посіб. Херсон : РПО, 2006. 92 с.

135. Кузьмина Н. В. Закономерности педагогической деятельности. *Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы*. Ленинград : ЛГУ, 1978. Вып. 4. С. 66–74.

136. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Просвещение, 1990. 378 с.

137. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 172 с.

138. Кучай Т. П. Моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів у країнах ЄС, США, та Канади : навчальний посібник. Черкаси, 2013. 48 с.

139. Ладыженская Т. А. Живое слово. Устная речь как средство и предмет обучения. Москва : Просвещение, 1986. 127 с.

140. Ладыженская Т. А. Устная речь как средство и предмет обучения : учебное пособие для студентов. Москва : Флинта, Наука, 1998. 136 с.

141. Лазаренко Н. І. Формування у молодших школярів поняття про слово у взаємозв'язку його лексичних та граматичних значень : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. К., 1993. 24 с.



142. Левицький А. Е. Вступ до мовознавства : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 104 с.

143. Левченко Т. М. Збагачення мовлення учнів 5-7 класів етнокультурознавчою лексикою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 18 с.

144. Лежнина Л. В. Готовность психолога образования к профессиональной деятельности: этапы, механизмы, технологии формирования : автореф. дисс. ... д-ра псих. наук: 19.00.07. Москва, 2009. 47 с.

145. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение языкового высказывания. Москва : Наука, 1969. 307 с.

146. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. В. Н. Ярцевой. Москва : Сов. Энциклопедия, 1990. 549 с.

147. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дисс. ... док. пед. наук : 13.00.04. Киев, 1996. 403 с.

148. Лисенко Н. Етнопедагогіка дитинства : навч.-метод. посіб. для студентів вищих навч. закладів Київ : Видавничий Дім «Слово», 2011. 720 с.

149. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2005. 40 с.

150. Ліненко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1995. № 1. С. 125–132.

151. Лук'яник Л. В. Формування лінгвокраїнознавчої компетенції молодшого школяра в умовах західного регіону : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Рівне, 2010. 205 с.

152. Лурия А. Р. Письмо и речь. Нейролингвистические исследования. Москва : Академия, 2002. 352 с.

153. Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку. Одеса : ПНЦ АПН України СВД М. П. Черкасов, 2005. 319 с.

154. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». Москва : Просвещение, 1988. 240 с.
155. Максимчук Г. М. Формування мовної особистості молодшого школяра в етнокультурному просторі. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського* : зб. наук. праць / за ред. В. Д. Будака, О. М. Пехоти. Випуск 1.34. 2011. С. 77–80.
156. Мартиненко С. М. Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкової школи: теорія і практика: монографія. Київ: КМПУ ім. Б. Д. Грінченка, 2008. 434 с.
157. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 52 с.
158. Мартиненко С. М. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Серія : Педагогічні науки* № 14. С. 85–89.
159. Маслова В. А. Лингвокультурология : учебное пособие для студ. высш. уч. завед. Москва : Издательский центр «Академия», 2001. 297 с.
160. Маслова В. А. Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие. 2-е изд., испр. Москва : Наука, 2006. 144 с.
161. Масло О. В. Національно-культурний компонент у лексиці української народних казок : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.02.01. Харків, 1998. 22 с.
162. Мацько Л. І. Матимемо те, що зробимо. До питань формування мовної культури. *Дивослово*. 2001. № 9. С. 2–3.
163. Мащбиц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. Киев : Наукова думка, 1987. 231 с.

164. Митичева Т. И. Социально-педагогическая деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки социальных педагогов в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Киров, 2008. 22 с.

165. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація : навчальний посібник. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. 166 с.

166. Нагребельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів до навчання української мови в початкових класах : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2016. 483 с.

167. Наказ МОНУ «Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір» № 998 (від 31.12. 2004р.). URL : [http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya\\_osvita/3145/](http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/3145/)

168. Народні думи : збірник / упор. С. В. Мишанич. Київ, 1986. 102 с.

169. Наука управління загальноосвітнім навчальним закладом : навч. посіб. / Т. М. Десятов, О. М. Коберник, Б. Л. Тевлін, Н. М. Чепурна. Харків : Основа, 2005. 240 с.

170. Наумчук В. І. Професійна підготовка майбутніх вчителів фізичної культури в процесі самостійної роботи зі спортивних ігор : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2002. 19 с.

171. Нероба Е., Урбанська І. Деякі аспекти педагогічної підготовки студентів освітніх навчальних закладів. *Загальна педагогіка і філософія науки: вибрані проблеми пізнання і дидактичні контексти* / за ред. А. Пдюти. Ченстохова (Польща), 1997. С. 283–291.

172. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04, 13.00.08. Одеса, 2014. 506 с.

173. Нечаева Т. А. Организационно-педагогические факторы активизации самостоятельной работы студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М., 1992. 16 с.

174. Низамов Р. А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань : КГУ, 1975. 130 с.
175. Николаева Н. Культурный компонент в системе коннотации слова. *Язык и культура*. К., 1992. С. 64-65.
176. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті Європейської інтеграції. *Педагогіка і психологія*. 2008. № 1. С. 57–69.
177. Огієнко І. І. Українська культура. Коротка історія культурного життя українського народу. Київ, 1991. 272 с.
178. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Словарь русского языка: 70000 слов / под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
179. Олефіренко Н. В. Модернізація підготовки сучасного вчителя початкової школи в умовах інформатизації освіти. *Наукові записки*. Серія : Психолого-педагогічні записки. 2013. № 3. С. 144–148.
180. Оліяр М. П. Теоретико-методичні засади формування комунікативно-стратегічної компетентності майбутніх учителів початкової школи : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02., 13.00.04. Київ, 2016. 551 с.
181. Онищук В. Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і вмінь. *Українська мова і література в школі*. 1971. № 3. С. 4–6.
182. Онкович Г. В. Теоретичні основи використання засобів масової інформації у навчанні української мови студентів-нефілологів : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 1995. 303 с.
183. Орлов А. А. Педагогика : концепция и учебная программа курса для студентов пед. вуза. Тула : Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2001. 34 с.
184. Отрощенко Л. С. Професійна компетентність економіста міжнародника: технології формування : навчально-методичний посібник щодо вивчення спеціального курсу (для студентів зовнішньоекономічних спеціальностей і викладачів. Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2009. 71 с.
185. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 40 с.

186. Павлик О. Ю. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2004. 19 с.
187. Паламарчук О. Відтворення української національно-характеристичної лексики в художньому перекладі. *Взаимодействие украинского и русского языков на территории Украины и актуальные проблемы их исследования и преподавания*. Полтава, 1993. Т. 2. С. 38-40.
188. Пашков А. Г. Теоретико-методологические основы профессионального образования. *Педагогика и профессиональное образование*. Москва : Академия, 2004. С. 5–36.
189. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Київ, 2006. 37 с.
190. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко. Москва : Школа-Пресс, 1998. 512 с.
191. Педагогическая энциклопедия : в 4 т. / гл. ред. А. И. Каиров, Ф. П. Петров. Т. 3 : Советская энциклопедия. Москва, 1996. 549 с.
192. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 514 с.
193. Пентилюк М. І. Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
194. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови: поточний та модульний контроль. Тести. Контрольні роботи навч. метод. : посібник. Київ : Ленвіт, 2012. 232 с.
195. Пентилюк М. І., Іващенко О. В. Українська мова : підручник-комплект. 2-ге вид. переробл. і доп. Київ : Ленвіт, 2013. 415 с.
196. Пехота Е. Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя : монография. Київ : Вища школа, 1997. 281 с.

197. Пехота О. М., Старєва А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя : монографія. Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2005. 272 с.
198. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий. Москва : Высшая школа, 1984. 176 с.
199. Половникова Н. А. Исследование процесса познавательной самостоятельности школьников в обучении : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1996. 483 с.
200. Полюжин М. М. Функціональний і когнітивний аспекти англійського словотворення. Ужгород : Закарпаття, 1999. 240 с.
201. Пометун О. І. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. К., К.І.С., 2004. С. 16-33.
202. Пономарьов А. П. Етнічність та етнічна історія України : курс лекцій. Київ : Либідь, 1996. 271 с.
203. Потапчук Т. В. Формування національно-культурної ідентичності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : монографія. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. 575 с.
204. Потебня А. А. Слово и миф. Москва : Правда, 1989. 623 с.
205. Професійна освіта : навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 149 с.
206. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О.М. Степанов. Київ : Академ.видав., 2006. 424 с.
207. Реформаторский А. А. Введение в языковедение. Москва, 1996. 360 с.
208. Рильський М. Т. Як парость виноградної лози. К., 1975. 301 с.
209. Романова Е.С. Психология профессионального становления личности : дисс. ... док. психол. наук : 19.00.01. Москва, 1992. 611 с.
210. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Москва : Педагогика, 1989. Т. 1. 488 с.
211. Русанівський В. М. Споріднена і віддалена двомовність як об'єкт сучасної лінгвістики. *Мовознавство*. К., 2005. С. 12-23.

212. Русин М. Ю. Фольклор: традиції і сучасність. Київ : Либідь, 1991. 102 с.
213. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
214. Савченко О. Я. Система неперервної освіти : здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці : «Митець», 1996. 152 с.
215. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
216. Садохин А. П. Этнология : учебник. Москва : Гардарики, 2002. 404 с.
217. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми : підручник. Полтава : Довкілля-К, 2008. 712 с.
218. Семенов О. М. Український фольклор : навч. посіб. Глухів : РВВ ГДПУ, 2004. 254 с.
219. Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки: діяльнісний чи особистісний підхід? *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи*: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. С. 176–203.
220. Семчинський С. В. Загальне мовознавство : підруч. для студ. філол. ф-тів ун-тів. Київ : Вища школа, 1988. 328 с.
221. Серебренников Л. Н. Комплексная технологическая подготовка школьников : монография. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. 551 с.
222. Симоненкова Т. П. Інтонаційна виразність усного мовлення особистості як показник загальної мовної культури. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8 : Філологічні науки (мовознавство). 2013. Вип. 5. С. 156–161.
223. Синиця І. О. Психологія усного мовлення. Київ : Рад. школа, 1974. 264 с.
224. Сисоєва С. О. Методологія науково-педагогічних досліджень : підруч. для магістрів спец. «Педагогіка вищої школи». Рівне : Волин. обереги, 2013. 359 с.

225. Сіранчук Н. М. Формування лексичної компетентності молодших школярів у руслі концепції розвивального навчання. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Глухів, 2015. Вип. 28. С.150–156.
226. Сковорода Г. С. Вірші. Пісні. Балади. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Лист / упоряд., приміт. та вступ. І. Е. Іваньо. Київ : Наука. думка, 1983. 542 с.
227. Скуратівський В. Берегиня. Київ : Просвіта, 1987. 278 с.
228. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя. *Психология труда и личности учителя*. Вып. I. Москва : МГПИ, 1976. С. 38–45.
229. Сластенин В. А. Профессионализм педагога: акмеологический аспект. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 6–9.
230. Сластенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование. *Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : МГПИ, 1982. С.14–28.
231. Сластенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. Москва : Просвящение, 1976. 160 с.
232. Словник іншомовних слів / укладений Л. О. Пустовіт та ін. Київ : Довіра, 2000. 1018 с.
233. Словник професійної освіти / за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.
234. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР; Ін-т мовознавства; за ред. І. К. Білодіда. Т.6. Київ : Наукова думка, 1975. URL : [sum.in.ua](http://sum.in.ua)
235. Словник-довідник з культури української мови / авт. кол.: Д. Гринчишин, А. Капелюшний, О. Сербенська, З. Терлак. Львів, 1996. 368 с.
236. Смолінська О. Є. Лінгводидактичні основи національно-мовного виховання особистості засобами українського фольклору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. К., 1999. 23 с.



237. Соболев Л. В. Пособие по переводу с русского языка на французский. М. : 1952. 404 с.
238. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики. Київ : Основи, 1998. 324 с.
239. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович, В. І., Тарасенко, М. В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В. І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
240. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. Київ : «ЕксОб», 2004. 304 с.
241. Спирин Л. Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога. *Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности*: сборник. Саратов, 1977. Вып. 5. С. 29–36.
242. Стамбульська Т. І. Комуникативна обізнаність у контексті професіограми майбутнього вчителя початкових класів. *Освітній простір України* : науковий журнал. Івано-Франківськ, 2016. Вип. 8. С. 117–121.
243. Стельмахович М. Г. Народна педагогіка . Київ, 1985. 312 с.
244. Стельмахович М. Г. Традиции и тенденции развития я семейной этнопедагогике украинского народа : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1989. 315 с.
245. Стельмахович М. Г. Українська народна педагогіка. Київ : Рад.школа, 1997. 232 с.
246. Стельмахович М. Г. Педагогічні умови ефективного використання українознавства в системі родинного виховання. *Українське народознавство і проблеми національного виховання школярів*. Івано-Франківськ, 1995. С. 44–48.
247. Степанова Т. М. Проблема виховання мовленнєвої особистості дитини в педагогічних спадщинах В. О. Сухомлинського. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 216–219.
248. Стишов О. А. Українська лексика кінці ХІХ століття : на матеріалі мови засобів мас. інформації. Київ : Пугач, 2005. 388 с.

249. Струк А. В. Лінгвістичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Серія : Інноваційна педагогіка. Одеса, 2018. Вип. 6. С. 91–94.

250. Струк А. В. Лінгводидактична та народознавча складова підготовки майбутнього вчителя початкових класів в умовах гірської школи. *Гірська школа Українських Карпат* : науково-методичний журнал. № 15, Івано-Франківськ, 2016. С. 203–206.

251. Струк А. В. Народознавча складова професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск 2(65), травень 2019. Миколаїв : МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2019. С. 286–289.

252. Струк А. В. Сутність поняття «професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. / МОН України; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Вип. 1. Умань : Візаві, 2019. С. 114–120.

253. Струк А. В. Сутність професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Науковий вісник Херсонського державного університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Херсон, 2018. Вип. LXXXIII. Том 1. С.173-176.

254. Струк А. В. Формування готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності в початковій школі. *Гірська школа Українських Карпат* : науково-методичний журнал. № 17. Івано-Франківськ, 2017. С. 45–48.

255. Струк А. В. Формування лексико-народознавчої компетентності в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий вісник Херсонського державного університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Випуск LXXXII. Том 1. Херсон, 2018. С. 176–179.

256. Струк А. В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 67. С. 263–266.

257. Струнина Е. М., Ушакова О. С. Семантические аспекты в развитии речи старших дошкольников. *Развитие речи и речевого общения дошкольников* / под ред. О. С. Ушаковой. Санкт-Петербург, 1985. С. 5–26.

258. Сухай Н. В. Етноконцепти та міфологія східних слов'ян в аспекті лігнвокультурології. Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2005. 167 с.

259. Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений. Москва, 1976. 216 с.

260. Сухомлинський В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев : Радянська школа, 1985. 557 с.

261. Сухомлинський В. О. Батківська педагогіка. Київ : Рад. школа, 1978. 264 с.

262. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. дис. ... д-ра. пед. наук. Харків, 2004. 41 с.

263. Тиводар М. П. Етнологія : навч. посіб. Львів : Світ, 2004. 624 с.

264. Троцько Г. В. Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис.. ... докт. пед. наук. Київ, 1997. 57 с.

265. Тупиця О. Л. Композиційна роль безеквівалентної лексики у поетичному тексті : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.02.01. К., 2005. 23 с.

266. Ужченко В. Д. Фразеологія сучасної української мови : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 494 с.

267. Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс : навч. посіб. / за ред. В. Ф. Дороз. Київ, 2010. 319 с.

268. Усатий В. Інструмент професійної діяльності. *Шляхи вдосконалення мовної компетенції сучасного педагога* : матеріали регіональної науково-

методичної конференції. (м. Житомир, 27 березня 2008 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 192 с.

269. Ушинський К. Д. Про народність у громадському вихованні. Виховання і характер. Історія дошкільної педагогіки : хрестоматія / упор. З. Н. Борисова, В. З. Смаль. Київ, 1990. 169 с.

270. Философский словарь / авторський колектив І. В. Андрущенко, О. А. Вусатюк, С. В. Липецкий, А. В. Шуба. Київ : А. С. К., 2006. 1056 с.

271. Философский словарь / под. ред. И. Т. Фролова. Москва, 1991. 560 с.

272. Філіпчук М. А. Етносимволіка мовних одиниць в українському обрядовому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.01. Київ, 2007. 23 с.

273. Франко І. Я. Зібрання творів. К., 1983. Т. 38. 301 с.

274. Хмель Н. Д. Теоретические основы профессиональной подготовки учителя : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Київ, 1986. 450 с.

275. Ходанич Л. Українська поезія для дітей про «своє», як засіб формування ментальності. Укр. Мова і літ. в шк. 1999. №4. С. 65-67.

276. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1999. 408 с.

277. Хомський Ноем. Язык и мышление. Москва, 1972. 172 с.

278. Хорошковська О. Теоретичні основи відбору змісту мовного й мовленнєвого матеріалу у шкільному курсі української мови як державної у школах національних меншин України. *Початкова школа*. К., 2005. № 7. С. 31–35.

279. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2004. 365 с.

280. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутніх вчителів до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2006. 43 с.

281. Шаваева М. О. Этнокультура как многофункциональная система взаимодействия : дисс. ... канд. филос. наук : 24.00.01. Ростов- на-Дону, 2004. 159 с.
282. Шахнарович А. М. Языковая способность. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990. 686 с.
283. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. Київ : Алерта, 2014. 696 с.
284. Широкогоров С. М. Этнос. Исследование основных принципов изменения этнических и этнографических явлений. Шанхай : Либроком, 2012. 138 с.
285. Шкурятяна Н. Г. Сучасна українська літературна мова: Модульний курс : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2007. 823 с.
286. Щерба Л. В. О тройком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Памяти учителя И. А. Бодуэна де Куртенэ. *Изв. АН СССР*. 1931. № 1. С. 113–129.
287. Щербаков А. И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Л. : Просвещение, 1967. 268 с.
288. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под. ред. С. Я. Батышева. Москва : АПО, 1999. Т. 2. 440 с.
289. Ющук І. П. Українська мова. Київ : Либідь, 2004. 640 с.
290. Якименко С. І., Якименко П. В. Професійна компетентність майбутнього вчителя як загальна умова його педагогічної діяльності : науковий посібник / під загальною редакцією С.І. Якименко. Київ : Видавничий дім «Слово», 2011. 464 с.
291. Якунин В. А. Психология учебной деятельности студентов. Москва : Прометей, 1993. 537с.
292. Ярошинська О. О. Структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені*

*Павла Тичини* / під загальною редакцією М. Т. Мартинюк. Умань : ПП Жовтий О. О., 2013. Ч. 1. С. 367-375.

293. Hall H. Occupation and structure. Englewood cliffs. New-York, 1969 p.

## РОЗДІЛ 2. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

### 2.1. Методологічне підґрунтя організації експериментального дослідження з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи

Урахування провідних ідей розвитку теорії і практики вищої освіти в побудові моделі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує визначення базових світоглядних позицій, що дають можливість порівняти результати дослідження із відомими теоріями і концепціями, оцінити їх з погляду наукової новизни і значущості.

Педагогічні дослідження та методологія педагогіки як науки посідають чільне місце серед розмаїття наукових досліджень. Методологія педагогіки досліджувалась у працях багатьох учених, як-от: С. Гончаренко [54], Т. Дмитренко [74], І. Ільїн [98], З. Курлянд [139], В. Лозова [149], І. Харламов [252], А. Хуторської [256] та ін.

З'ясуємо насамперед сутність терміну «методологія». У словникових джерелах термін «методологія» (*methodos* – шлях пізнання чи дослідження; *logos* – вчення) визначається як: учення про вихідні положення, функції та методи наукового пізнання [249, с. 247]; наукове знання про способи, методи, шляхи наукового пізнання [164, с. 18]; методи пізнання і перетворення дійсності, застосування принципів світогляду до процесу пізнання духовної творчості і практики [247, с. 42]; структура, логічна організація, методи і засоби діяльності, принципи побудови, форми і способи наукового пізнання [30, с. 724].

Отже, методологія – це впорядкована сукупність методів, прийомів, способів, підходів та процедур, що застосовуються в процесі практичної

діяльності та наукового пізнання для досягнення наперед визначеної мети [237].

У працях В. Загв'язинського подано визначення педагогічної методології [85], як: вихідних ключових, фундаментальних педагогічних положень, що мають зміст, логіку, методи педагогічного дослідження; структуру і функції педагогічного знання; способи застосування одержаних знань [85, с.40].

Методологію педагогічних досліджень прописав С. Гончаренко [54], яку науковець розуміє як процес і результат наукової діяльності, спрямований на одержання нових знань про виховання і розвиток особистості, закономірності процесу навчання, його зміст, принципи, методи і прийоми, методика і технологію організації освітньо-виховного процесу [54, с. 13]. Наукове педагогічне дослідження ґрунтується на встановлених фактах, які повинні бути емпірично перевірені.

Отже, педагогічне дослідження спрямоване на вивчення взаємодії викладачів і студентів у педагогічному процесі: форм, принципів, засобів і методів його організації, закономірностей і тенденцій розвитку, навчання та виховання особистості впродовж її життя. Результатом педагогічного дослідження є здобуття нових знань та встановлення об'єктивної істини.

Складниками педагогічної методології виступають методологічні принципи, закони, закономірності, підходи. Звернімося до методологічних принципів педагогічного дослідження.

Результат поданої методики залежав від низки принципів формування лексико-народознавчої компетентності. Схарактеризуємо поняття «принципи навчання», які по-різному марковано в термінологічних джерелах: як «основні вимоги до організації освітнього процесу» [79, с. 713]; «першопричина (від лат. *principium* – начало, основа) – із суб'єктивних позицій – це основне положення, передумова (принцип дії, принцип мислення); з об'єктивних позицій – першооснова, вихідний пункт (принцип буття, реальний принцип)» [246, с. 363]; «поширення й узагальнення



відповідного положення на всі явища галузі, з якої цей принцип абстраговано» [30, с. 653].

Студіювання науково-методичних джерел вітчизняної лінгводидактики в рамках сучасних освітніх тенденцій і реалій переконує, що в царині методики навчання української мови у початковій та вищій школах дослідники послуговувалися усталеними в педагогічній науці загальнодидактичними принципами навчання.

Наукове обґрунтування освітньо-дидактичних принципів знаходимо в працях А. Дістервега [73], Я. Коломенського [119], Г. Песталоцці [188], К. Ушинського [240], а також у дослідженнях М. Андрєєва [4], Ю. Бабанського [10], М. Данилов [67] та ін. Учені визначають такі освітньо-дидактичні принципи: науковість, систематичність, доступність і послідовність, перспективність і наступність, зв'язок теорії з практикою, свідомість, наочність тощо.

В. Безрукова вважає, що результати підготовки фахівців повинні відповідати вимогам конкретної сфери професійної діяльності задля забезпечення їхньої подальшої конкурентоспроможності [16]. С. Гончаренко вважає принципи фундаментальності і професійного спрямування центральними у професійній освіті, решту принципів автор називає похідними від означених [56, с. 103].

Провідним принципом організації експериментальної роботи з формування лексико-народознавчої компетентності виступив принцип науковості, що передбачав ґрунтовне вивчення стану дослідженості обраної проблеми, виокремлення прогалін, які не були ще предметом дослідження і водночас є актуальними у фаховій підготовці вчителя початкової освіти: врахування сучасних наукових доробок у професійно-мовленнєвій підготовці студентів і на цій основі – побудова експериментальної моделі навчання.

Принцип об'єктивності вимагає від дослідника перевірки кожного факту кількома взаємодоповнюючими та взаємокоректувальними методами вивчення об'єктів та явищ освітнього процесу. Учені (Р. Атаханов,

С. Гончаренко, В. Загв'язинський та ін.) вважають принцип об'єктивності засадничим методологічним принципом, який сприяє всебічному врахуванню чинників, що спричиняють те чи те явище, умову, за яких вони актуалізуються, забезпечують адекватність дослідницьких підходів і засобів, що вможливають одержання справжніх знань про об'єкт та виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в доборі й оцінці фактів [84].

Поряд з вище окресленим принципом об'єктивності автори (В. Загв'язинський, Р. Атаханов) виокремлюють низку загальнонаукових методологічних принципів, як-от: принцип всебічності вивчення педагогічних процесів і явищ, принцип сутнісного аналізу, принцип єдності історичного і логічного, принцип системності, принцип цілісності [85].

Зазначимо, що всі ці принципи взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємозалежні, що дозволяє будувати освітньо-виховний процес у вигляді певної дидактичної системи.

На думку науковців (В. Лозова [149], М. Фіцула [250] та ін.), в освітньо-виховному процесі вищої школи необхідно дотримуватись освітньо-дидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних для освітньо-пізнавальних процесів закладів вищої освіти. Серед специфічних принципів такі:

- запровадження лексичного аналізу мови художніх текстів;
- формування стійкої мотивації до оволодіння українською народознавчою лексикою;
- уведення самостійно дібраних або поданих народознавчих лексем у власне мовлення;
- застосування міжпредметних зв'язків у використанні лексико-народознавчого ресурсу;
- опертя на соціокультурний компонент змісту лексико-народознавчих одиниць;
- проєктування методики навчання народознавчої лексики з урахуванням широкого розуміння їх змісту в мовознавстві [22; 232].

Методологічні принципи складають підґрунтя педагогічного дослідження; є визначальними настановами суб'єкта пізнання щодо відносності, можливості, допустимості і доцільності застосування того чи того методу, методики, способу в межах науково-пізнавальної діяльності з подальшим оцінюванням ступеня істинності отриманих знань.

У своїх міркуваннях відштовхуємося від визначення О. Попової, що «методологічний принцип» – це добір методів, методик та технологій, способів відповідно до мети і завдань конкретного психолого-педагогічного дослідження [193, с. 136].

Сучасний етап розвитку лінгводидактики вищої школи в контексті формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує значно ширшого тлумачення принципів навчання. У спектрі започаткованого дослідження педагогічний принцип розуміємо як науково обґрунтовану вихідну норму відтворення закономірностей освітньо-виховного та освітньо-мовленнєвого процесів, яка керує і регулює ці процеси, визначає вектор спрямованості навчання, виховання і розвитку та відповідні вимоги до організації і реалізації змісту, форм і методів формування лексико-народознавчої компетентності з урахуванням внутрішніх закономірностей і суперечностей освітнього процесу ЗВО [193, с. 136].

На думку А. Богущ, методичні принципи – це твердження, які визначають як загальні (основні), так і часткові (другорядні) параметри процесу навчання певного предмета, а також найефективніші засоби досягнення поставленої дидактичної мети [27, с. 67]. Вчена наголошує, що принципи методики навчання рідної мови неоднорідні. Одні мають узагальнений характер (загальнометодичні принципи), інші мають – спеціальний (які стосуються одного з видів мовленнєвої діяльності: звуковимови, лексики, монологічного мовлення, граматики) або частковий (які реалізують та конкретизують загальні принципи) [27, с. 67].

Українська лінгводидактика послуговується низкою загальнометодичних, частково-методичних і спеціальних принципів, які встановлюються відповідною до світоглядних переконань, виведених емпіричним шляхом закономірностей розвитку того чи того мовленнєвого явища та оптимальних умов його функціонування.

У дослідженні було враховано методичні принципи навчання і формування лексико-народознавчої компетентності. Так, серед загально-методичних принципів обрано такі (Л. Федоренко):

– принцип розуміння мовних значень (співвіднесення слова з відповідним реальним предметом);

– принцип розвитку чуття мови (практичне засвоєння норм рідної мови відповідно до орфоепічних вимог, вільне користування ними) [242, с. 160].

Крім того, було визначено й часткові методичні принципи формування лексико-народознавчої компетентності (А. Богуш, Н. Шиліна, Е. Короткова, [29; 123]): навчання мови як діяльності; принцип необхідності активної мовленнєвої практики, тобто повної мовленнєвої активності студентів у процесі опанування висловлюваннями, пов'язаний із принципом комунікативної спрямованості навчання; принцип забезпечення впливу народознавства на мовленнєвий розвиток студентів; принцип взаємозв'язку мови, мовлення й мислення (у середовищі дослідження – інтелектуалізації мовлення, оскільки процеси осмислення, продумування, обговорення змісту висловлювань не можливі без інтелектуальних дій).

Сучасний етап розвитку лінгводидактики вищої школи в контексті формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи потребує тлумачення спеціальних принципів навчання студентів. Серед спеціальних принципів професійно-мовленнєвої підготовки в межах започаткованого дослідження визначимо (за А. Богуш) такі:

– комунікативна спрямованість, яка засвідчує у врахуванні сфери використання отриманих тем, мовних знань та ситуації спілкування;

– мовленнєва активність тих, хто навчається, на основі усвідомлення студентами необхідності набуття відповідних професійно-мовленнєвих умінь і навичок щодо формування лексико-народознавчої компетентності;

– національно-мовна спрямованість навчання мови, що полягає у формуванні національно-мовної картини світу прийомами рідної мови, виховання патріота, формування національної свідомості особистості, громадянина України на фундаменті національної і загальнолюдської культури;

– комплексна характеристика мовних явищ, зумовлена тим, що мовленнєві уміння й навички залежать від рівня теоретичних знань лексико-семантичної системи;

– сенсibilізація духовного розвитку особистості, яка реалізується через образ рідного слова; позитивно-мотиваційна налаштованість на вивчення і засвоєння мовно / мовленнєвих явищ, що допомагала засвоїти учням любов до народного слова, до рідної мови через глибоке використання всіх жанрів і видів народної творчості [29].

М. Пентилюк засадничими серед спеціальних принципів вважає культуромовну спрямованість навчання мови, яка передбачає вивчення лексики та висвітлює традиції українського народу, його звичаї, матеріальні та духовні надбання; принцип міжпредметних зв'язків у процесі навчання мови, який реалізувався через використання міжпредметності у мовознавчих і фахових дисциплінах та сприяв успішному формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи [186].

До лінгводидактичних принципів навчання М. Стельмахович відносить принцип культуровідповідності, у контексті якого визначає коло обов'язків викладача української мови: «Учити учнів бути толерантними і коректними у стосунках, виразно читати, грамотно писати, мелодійно спілкуватися; володіти монологічним і діалогічним мовленням; не допускати розбіжності між ділом і словом; уміти виступати публічно й спілкуватись у вузькому колі, дискутувати, аргументувати, радити, переконувати, розраджувати;

граматично оформляти ділові папери; вільно використовувати довідкову літературу та користуватися різними словниками; безперервно слідкувати про збагачення своєї лексики» [223, с. 22].

М. Пентилюк, акцентуючи на переорієнтації освіти на відродження духовності народу, формування українськомовної особистості, пропонує організацію навчання української мови із запровадженням ще й таких принципів, як гуманітаризація та гуманізація; єдність загальнолюдського та національного; формуючий характер навчання; співробітництво, співтворчість; диференціація та індивідуалізація; відкритість, оптимізація і динамічність системи [187, с. 71]. Використання цих принципів навчання потребує від викладача глибокого осмислення самої концепції компетентнісної освіти, визначення власного місця в ній, пошуків у вдосконаленні змісту й форм навчання української мови.

Окреслені принципи як складові теорії навчання виступили вихідними пріоритетними положеннями, що лягли в основу змісту, заклали орієнтири оптимальної організації та позитивної реалізації процесу формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Усі ці принципи взаємозумовлені, взаємопов'язані, взаємозалежні, що дає змогу будувати освітній процес як певну дидактичну систему.

Підґрунтям будь-якого дослідження є методологічні підходи, що сприяють визначенню основних аспектів проблеми та шляхів її вирішення. З'ясуємо насамперед дефініцію поняття «підхід». У термінологічних словниках поняття «підхід» визначається як сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь [172]; «стратегія, основою якої є положення означеної теорії, що визначає напрям наукового пошуку щодо предмета дослідження [78, с. 19]. В аспекті дослідження є важливим визначення Л. Овсієнка, що «підхід є тим підґрунтям, що дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність студента» [174].

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, у науковому обігу функціонують визначення поняття «підхід», що віддзеркалюють різне

семантичне наповнення: Г. Селевко розглядає підхід як сукупність концептуальних способів, принципів, прийомів розгляду процесів у галузі освіти, комплекс засобів впливу на них [209, с. 69]; І. Зимняя визначає підхід як: системну й глобальну організацію та самоорганізацію освітнього процесу, що містить усі його компоненти і передусім самих суб'єктів педагогічної взаємодії: викладача і студента»; як світоглядну категорію, у якій відображено соціальні настанови суб'єктів навчання як носіїв суспільної свідомості [91, с. 75]; Л. Овсієнко бачить у ньому підґрунтя, що дозволяє цілісно формувати ту чи ту компетентність студента [175, с. 43]; для Г. Корнетова підхід є засобом концептуалізації знань, що визначається якоюсь ідеєю, концепцією й центрується на кількох основних для нього категоріях [122].

Питання впровадження ефективних підходів до навчання мови було й залишається актуальним у системі мовної освіти. Його порушують у своїх працях психологи (І. Бех [19], І. Зимняя [91], Г. Селевко [208] та ін.), дидакти й лінгводидакти (А. Андреев [4], А. Богуш [25], М. Вашуленко [38], Є. Голобородько [51], С. Гончаренко [54], С. Караман [102], М. Пентилюк [187], Л. Щерба [266] та ін.).

У науковій літературі дефініція «підхід» трактується сучасними лінгводидактами як «сукупність співвідносних ідей, пов'язаних з природою навчання і навчанням мови» [178, с. 37]; «методологічна орієнтація педагога, яка схиляє до використання певної характерної спільності взаємозв'язаних понять, ідей і способів педагогічної діяльності» [210, с. 518]; «поняття, що визначає стратегію практичної та дослідницької діяльності» [205, с. 197]. Суголосною є думка С. Омельчука, який окреслює підхід як «методологічну категорію лінгводидактики, що включає не тільки стратегію навчання, а й визначає форми, методи, прийоми навчання, складає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу з усіма її компонентами та суб'єктами педагогічної взаємодії: викладача і студента» [178, с. 4].

Науковим підґрунтям експериментального дослідження з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи виступили такі методологічні підходи: особистісно-діяльнісний, компетентісно-комунікативний, культурологічний, які забезпечили проєктування формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладі вищої освіти (ЗВО) через упровадження принципів, форм, методів, засобів навчання і технологій навчання.

Схарактеризуємо методологічні підходи, якими будемо послуговуватись у процесі дослідження формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

## **2.2. Особистісно-діяльнісний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

У сучасних педагогічних науках особистісно-діяльнісний підхід розглядають як спрямованість освітнього процесу на врахування діяльнісного потенціалу його суб'єктів.

Особистісно-діяльнісний підхід розкрито в низці наукових праць, таких-як: Б. Ананьєв [3], Л. Виготський [44], В. Давидов [66], І. Зимняя [90], М. Каган [99], О. Ковшар [116], О. Леонтьєв [145], А. Маргуліс [154], Ю. Руденко [200], О. Трифонова [238]. На думку вчених, у єдиному цілісному особистісно-діяльнісному підході існують два тісно взаємопов'язані компоненти – діяльнісний і особистісний, кожен з яких пройшов свій шлях розвитку.

Діяльнісний підхід полягає в тому, що він став основою розуміння «розвитку» як якісного перетворення в системі, що призводить до принципово нового її устрою і способу функціонування. Цей факт зумовлює необхідність реалізації діяльнісного підходу в педагогічних дослідженнях, у тому числі у процесі підготовки майбутніх фахівців. У свою чергу, діяльність супроводжує різноманітні професії, їх пізнання, є складником більш



загальної ієрархічної системи «люди – об'єкти – середовище», яка організовує й упорядковує світ діяльностей [104].

З'ясуємо сутність діяльнісного підходу, схарактеризуємо дефініції «діяльність», «професійна діяльність» і «педагогічна діяльність».

Оскільки все життя людини протікає в різних видах діяльності – від спілкування і пізнання до специфічної професійної – розглянемо сутність самого поняття «діяльність».

Поняття «діяльність» було введено у філософію на початку XVIII століття відомими філософами Г. Гегелем [47], І. Кантом [101], Л. Фейєрбах [243]. За словниками, «діяльність» – це специфічно людський спосіб ставлення до світу; процес, у ході якого людина відтворює і творчо переробляє його [245]. Зазначимо, що філософами діяльність визначається по-різному: як «система усвідомлених, керованих загальними мотивами і підпорядкованих єдиній програмі дій, спрямованих на перетворення і зміну зовнішнього світу, а також дієвої особи – суб'єкта діяльності» (А. Зелінський [89]); як спосіб буття людини, здатність її змінювати дійсність (А. Маргуліс [154]); як цілеспрямована активність, що регулює потреби суб'єкта (М. Каган [100]).

Отже, у філософії діяльність розглядається насамперед як цілісний процес, який включає особистісне ставлення до довколишнього світу, має суспільний характер, свідоме перетворення дійсності.

З позиції психології (Л. Виготський [45], І. Зимняя [91], М. Каган [100], О. Леонтьєв [145], А. Маргуліс [154], О. Павлик [183], С. Рубінштейн [199], І. Харламов [252] та ін.). У наукових джерелах діяльність трактується як: «цілеспрямована активність, що регулює потреби суб'єкта» [100]; «динамічна система взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбуваються виникнення і втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності» [154]; особлива форма активності людини, під час якої формується свідомість, і яка, у свою чергу, свідомістю регулює [218]; «продуктивна активність людини,

що слугує розвиткові і формуванню свідомості, яка визначає стиль мислення» [183]; має системний характер і складається з різних видів, є активністю людини, що спрямована на досягнення поставленої мети, пов'язаної із задоволенням її потреб та інтересів, вимогами суспільства [132, с. 71]; «є об'єктивним процесом взаємодії суспільного середовища й людини, яка вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми завдяки свідомій діяльності й формує особистісне ставлення до їхньої діяльності, власні наміри і прагнення» [252].

Принцип взаємозв'язку діяльності і свідомості був описаний у працях психолога С. Рубінштейна, який наголошував на тому, що саме дія «вбирає в себе всю роботу свідомості та безпосереднього переживання людини». Дослідження ученого внесли важливі корективи в уявлення про механізм становлення суб'єктивності особистості в процесі діяльності. Систему своїх ідей науковець спрямовував на розвиток психічної діяльності, виявив суттєві компоненти і конкретні взаємозв'язки між ними та сформував методологічний принцип єдності свідомості і діяльності. Цей принцип проголошує: психіка людини не тільки висвітлюється, а й формується в діяльності, а саме: загальна психіка, різні типи і рівні свідомості, які розвиваються і виявляються через різні види діяльності і поведінки – дію, рух, вчинки. Центром цієї структури є дія. На думку вченого, саме дія є вихідною «одиницею», «клітинкою» розвитку психіки. Учений дійшов висновку, що саме свідомість і психіка формується в діяльності і проявляється в поведінці людини [199].

Стрижнем у теорії діяльності С. Рубінштейна є діяльність як взаємодія об'єкта із суб'єктом, вона завжди є змістовною і предметною; діяльність має соціальний характер, здійснюється тільки суб'єктом; діяльність визначається своїм об'єктом не безпосередньо, а опосередковано, через її мотиви, цілі, інтереси [199].

Зміст і структуру людської діяльності досліджував О. Леонт'єв [145], який зазначав, що діяльність – це внутрішня (психічна) і зовнішня (фізична)

активність людини, що регулюються свідомою метою. За його словами, структурними компонентами діяльності є потреба – мотив – мета – завдання – умови – дія – операція. Учений розділив одиничну структуру діяльності на три рівні. Перший рівень – це потреби, мотив, мета, завдання. До другого рівня належать дія та операція. На третьому рівні відбуваються взаємопереходи компонентів діяльності: мотив переходить у мету, мета – в завдання, дія – в операцію. В окремих ситуаціях діяльність «дозріває» не відразу на всіх її етапах. Її змістове наповнення може бути зрозуміле, а структурне – уявляється недостатньо. У таких ситуаціях особистість знає, чого хоче, але не знає, як цього здобути. Якісна діяльність передбачає знання механізмів діяльності, які сприяють її успішному освоєнню. та високий рівень осмислення всіх її компонентів [145].

Учені (С. Рубінштейн [199], О. Леонтьєв [145]) дійшли консенсусу в тому, що свідомість визначає діяльність, а не діяльність визначає свідомість.

У педагогічній науці діяльність особистості трактується як здатність людини вносити в дійсність зміни, які породжує вона сама з її проблемами: метою, відповідно до якої перетворюється предмет в об'єкт, на який спрямовано діяльність [56, с. 37]; як об'єктивний процес взаємодії суспільного середовища й людини, яка вступає в різноманітні взаємодії з іншими людьми завдяки свідомій діяльності й формує особистісне ставлення до їхньої діяльності, власні наміри і прагнення [252, с. 42]; застосовує свою працю до чого-небудь, де праця, у свою чергу, розглядається як робота чи сукупність дій людини в якій-небудь галузі [39, с. 54].

В. Сафін [207] визначає два типи становлення суб'єкта як особистості. Перший тип зумовлюється спеціальною ситуацією розвитку, що формує адаптивну поведінку, а інший – самою особистістю в аспекті її постійного розвитку. Вчений наголошував, що перший тип становлення особистості є результатом панівних відносин людей, які її оточують, сукупність продуктів його праці, конкретного суб'єкта через призму його ставлення до предметного світу, що формує в нього прагматичні відношення. Другий тип є

результатом панівних відносин до суб'єкта як ініціативної, самостійної особистості; відносин, що передбачають розвиток творчої особистості.

У дослідженні Г. Костюка [125, с. 106] зауважено, що найбільш продуктивним у процесі розкриття психологічної проблеми особистості є підхід, який базується на аналізі людської діяльності. Суспільні умови визначають психічні якості особистості не відособлено, а завдяки їй діям. Означені вище соціально-психологічні та індивідуально-психологічні чинники впливають на психічний розвиток особистості вибірково – залежно від діяльності і поведінки особистості як суб'єкта власної активності.

Зазначимо, що діяльнісний підхід у становленні особистості витоками сягає в глибину історії. Праця як матеріальна перетворювальна предметність діяльності була першою передумовою і причиною виділення людини з природи, розвитку і становлення в русі історії всіх людських якостей. Діяльнісний підхід розглядає особистість як особливе утворення із пристосувальною адаптивною поведінкою. У межах діяльнісного підходу свідомість і діяльність розглядаються в єдності (С. Рубінштейн). Діяльність трактується як: форма активності свідомості; умова виникнення, чинник формування і об'єкт застосування свідомості людини; регулятор поведінки і дій людини [199]. Такий підхід, на думку Б. Ананьєва, має методологічне значення як у тому, що визначає об'єктивне пізнання суб'єктивного, так і в тому, що вказує на можливість генетичного дослідження різних форм відображення у зв'язку з реальним процесом життя і діяльності [3].

Розвиток ідеї діяльнісного підходу тісно переплітається в педагогічних і психологічних напрямках. Тому О. Леонтьєв [145] запропонував розглядати зовнішню (рухи рук, ніг, тіла людини, своєрідні дії особистості із використання різноманітних предметів побуту) та внутрішню (розумові дії, використання моделей, образів предметів) діяльність. Науковець довів, що внутрішня діяльність, незважаючи на другорядність у відповідності до зовнішньої, формується в процесі переходу зовнішньої діяльності у

внутрішню. Цей перехід учений назвав «інтеріоризацією», а перехід від внутрішньої до зовнішньої – «екстеріоризацією» [145].

С. Рубінштейн [199] доводить, що особистість разом із її психікою формуються й проявляються саме в основній діяльності, тому їх потрібно вивчати через практичний складник. У такий спосіб суб'єкт стає засновником власної професійної компетентності, а діяльність індивіда набуває змісту самостійності й творчості. Відповідно до такого підходу людська психіка нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею ж зумовлена, тобто діяльність є активною взаємодією із середовищем, у якому людина цілеспрямовано чинить вплив на об'єкт, виступаючи в ньому суб'єктом, який задовольняє власні потреби.

Діяльнісний підхід, за Д. Чернилевским, полягає у тому, що в результаті навчання той, кого навчають, здобуває знання, необхідні для оволодіння професійними вміннями, які задані цілями навчання. На думку вченого, діяльнісний підхід повинен спрямовуватися на те, щоб організувати роботу суб'єкта, в якій він був би активним суб'єктом (спілкування, пізнання, праці) свого розвитку [259]. Для того щоб ефективно здійснити будь-яку діяльність, фахівець повинен усвідомлювати значущість цієї діяльності, дії, що для цього необхідні, а також повинен володіти інформацією щодо критеріїв її успішності [259, с. 26].

Серед розмаїття специфічно людських діяльностей особливе місце посідає професійна діяльність, яка пов'язана з конкретною професією людини. У тлумачних словниках поняття «професія» трактується як «трудова діяльність, рід занять, що вимагає конкретних навичок і знань, є джерелом існування»; «ремесло, фах, кваліфікація, спеціальність»; «вимагає конкретної підготовки, висвітлює стійкий розподіл праці за конкретними напрямками виробництва»; «вид трудової діяльності людини, яка володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті фахової підготовки, досвіду роботи» [213].

Професійна діяльність досліджувалася такими вченими, як О. Абдуліна [1], Г. Балл [12], І. Зимняя [91], І. Зязюн [95], Е. Клімов [110] та ін. Так, професійну діяльність Б. Долинський визначає як специфічну людську форму цілеспрямованої активності в конкретній трудовій галузі, що зумовлена потребами життєдіяльності в соціумі, яка наштовхує на реалізацію цих потреб, зміст якої складає доцільне його перетворення і зміна [75, с. 25].

Педагогічна діяльність, за Е. Карповою, виокремлюється за своїми функціями і способом здійснення в особливу сферу суспільного виробництва: її матеріалом, метою і продуктом виступає сама людина, точніше людина як особистість – носій і творець певної діяльності [103].

Будь-яка професійна діяльність складається із взаємодії людини-фахівця як суб'єкта цієї діяльності з предметом праці за допомогою знаряддя, що є найбільш рухливою, активною структурною частиною цієї діяльності, і піддається змінам. Професійна зумовленість багаторазової взаємодії об'єкта і суб'єкта праці дає можливість виявити закономірні професійні дії, яким відповідають однакові сукупності психічних процесів, станів, умінь і навичок, якостей особистості. Величезний вплив на процес розвитку особистості має здобуття вищої освіти. Саме в освітньому середовищі вищого навчального закладу формується склад мислення, який характеризується професійною діяльністю особистості, підвищує рівень загально інтелектуального розвитку особистості.

У сучасній педагогіці вищої школи домінує діяльнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців. У наукових дослідженнях цей підхід розглядається як методологія спеціальних дисциплін і методологічний принцип вивчення психіки: життєдіяльності людини на основі категорії предметної діяльності. Це теоретичні положення, які дозволяють вивчати структуру психічного відображення у процесах діяльності людини, при цьому вихідним методом вивчення виступає аналіз перетворення психічного відображення в процесі діяльності, що вивчається на різних етапах її

розвитку – філогенетичному, історичному, онтогенетичному та функціональному.

Відповідно до сучасних концепцій, професійна підготовка виступає динамічним, системним і безперервним процесом, який зорієнтований на формування компетентності майбутнього педагога у виконанні професійних педагогічних функцій з урахуванням прийнятих у суспільстві норм і вимог. Натомість досягнення цієї мети неможливе без урахування індивідуальності майбутнього педагога, його авторського бачення педагогічних завдань і способів їх вирішення, тобто вимагає орієнтацію на формування лексико-народознавчої компетентності за особистісно-діяльнісним підходом.

Проблему педагогічної діяльності досліджували ряд учених (О. Абдуліна [1], Л. Ахмедзянова [9], І. Богданова [24], Ф. Гоноболін [53], І. Зязюн [93], Н. Кічук [107], Н. Кузьміна [134], З. Курлянд [139], А. Ліненко [148], Г. Нагорна [168] та ін.).

Найбільш узагальнене визначення професійно-педагогічної діяльності дає Л. Спінн. За його словами, педагогічна діяльність – це зв'язок, що опосередковує взаємовідносини суб'єкта і об'єкта виховання в педагогічній системі; характеризується як свідомий і активний, історично об'єктивний процес перетворення об'єкта виховання у процесі управління його фізичним розвитком і соціальним формуванням відповідно до мети суспільства; доцільна взаємодія вихователя з об'єктами виховання, іншими суб'єктами виховання і засобами процесу виховання, що входять до однієї з ним педагогічної системи, а також його взаємодія з іншими педагогічними системами і середовищем [221].

Педагогічна діяльність, за Е. Зеер [87, с. 133], водночас є суспільним суб'єктом, а саме носієм суспільних знань і цінностей. З огляду на це, в особистісній характеристиці педагога завжди об'єднується ціннісний та знаннєвий складники. При цьому знаннєва площина, у свою чергу, передбачає набуття загальнокультурних та предметно-професійних знань.

Досліджуючи професійну діяльність студентів у педагогічних закладах, В. Сластьонін [184] розкриває її сутність за двома рівнями аналізу: процесуальним і мотиваційно-ціннісним. Учений дійшов висновку, що у процесуальному плані підлягає аналізу освітньо-виховний процес та його вплив на формування особистості майбутнього вчителя, професійна діяльність якого залежить не тільки від оволодіння професійно значущими знаннями, вміннями, навичками та технологіями їх застосування, а й від мотиваційно-ціннісних особливостей студента.

Педагогічна професія, за Є. Клімовим [111, с. 201-202], належить до типу «людина – людина». На думку вченого, за цією теорією, професія цього типу відрізняється такими якостями, як-от: потребою у спілкуванні, гарним настроєм у ході своєї праці, вмінням ставити себе на місце іншої людини, розуміти у взаємовідносинах людей, швидко сприймати думки, наміри, настрої інших людей, мати хорошу пам'ять, пам'ятати особистісні якості багатьох різних людей.

Отже, відповідно до поглядів ученого, людині притаманні: вміння навчати, керувати, виховувати і виконувати корисні дії у процесі задоволення потреб людей; широкий світогляд; уміння вислуховувати і слухати; душевна спрямованість розуму; мовна культура; спостережливість її поведінки, проявів почуттів, розуму і характеру людини; здатність до співчуття; вирішення нестандартних ситуацій; високий ступінь саморегуляції.

Не можна не погодитися з думкою науковців (Н. Брюханова, О. Коваленко, О. Мельниченко), що діяльнісний підхід дозволяє розглядати професійне навчання як процес, який включає освітньо-професійну та освітньо-пізнавальну діяльність, з метою вивчення цих видів діяльності та визначення можливих результатів праці.

Аналіз педагогічних досліджень засвідчує, що в педагогіці діяльнісний підхід використовувався зазвичай як основа формування особистості, але здебільшого це передбачало тільки необхідність включення суб'єкта (студента) в будь-яку спільну діяльність для одержання якогось результату,



сама ж особистість, її самовизначення в процесі діяльності не входило до завдань дослідження. У такий спосіб втрачалася розвивальна сутність діяльності. Саме тому останнім часом у педагогічних науках домінує діяльнісно-особистісний підхід, що базується на ідеях педагогів (І. Бех [19], Є. Бондаревська [33], І. Зимняя [91]. Вчені К. Абульханова-Славська [2], О. Асмолов [7], В. Давидов [66], В. Моляко [166], І. Якиманська [269]), які розглядають особистість як суб'єкт діяльності.

З'ясуємо сутність поняття «особистість». Його трактують як системну якість індивіда, його входження в різні соціальні зв'язки, які формуються в суспільній діяльності і спілкуванні [7]. Вбачають в особистості людину як соціальну істоту, суб'єкт пізнання та праці; «особу – в широкому розумінні – конкретну, цілісну людську індивідуальність в єдності її природних і соціальних якостей; у вужчому, філософському розумінні – індивідп як суб'єкта соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [57]. Крім того, особистості притаманна самосвідомість, що виступає як її Я, система уявлень про себе, що формується у процесі діяльності і спілкування, яка потім виявляється в її самооцінках, рівнях, самоповазі.

І. Бех [19] розглядає особистість дещо відмінно. Вчений під особистістю розуміє людину як автора вільної дії, тобто такої, яка не залежить від безпосередньої дієвої проблеми і безпосередньо сприйнятої ситуації, дії, спрямованої на майбутнє.

Як підкреслює Е. Шорохова [263], особистісний підхід у широкому розумінні слова передбачає, що всі психічні процеси, властивості і стани розглядаються як належні конкретній людині, що вони «похідні, лежать від індивідуального і суспільного буття людини і визначаються його закономірностями».

Отже, особистісний підхід орієнтує на формування ціннісного ставлення до людини, враховує, що всі зовнішні педагогічні чинники, які, заломлюючись через внутрішні мотиви особистості, завжди діють

опосередковано на індивідуальність людини, на її психологічні властивості, спираючись на її активність. Означений підхід спрямовує на виявлення можливостей самобутнього особистісного образу, розвитку суспільних сил людини, взаємодії з природою, людьми, нацією, культурою і передбачає дослідження ієрархії цілей особистісного саморозвитку.

З погляду особистісного підходу, професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як «суб'єктно зорієнтована організація й управління педагогом освітньою діяльністю студента при вирішенні ним спеціально організованих навчальних завдань різної складності та проблематики. Ці завдання розвивають не тільки комунікативну компетентність студента, а й його самого як особистість» [130. с. 5-6]. У дослідженні особистісний підхід є важливим для визначення суб'єктності педагогічного процесу, що має значення для опису якості професійної підготовки майбутніх фахівців, їх професійної свідомості.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід порушує питання про необхідність зміни в сучасних закладах вищої освіти позиції викладача-інформатора як джерела знань, контролера на позицію фасилітатора; створення таких освітніх ситуацій, які б сприяли розкріпленню студентів; створення умов для розвитку соціально активної, гармонійної, морально-досконалої особистості шляхом активізації її внутрішніх резервів, професійно компетентної особистості, здатної до подальшого саморозвитку і самовизначення. Оскільки будь-яка діяльність стимулюється потребою, то для викладача вищої школи, який буде реалізовувати особистісно-діяльнісний підхід, провідним є формування у студентів їхньої власної потреби щодо узагальнених способів освітньої діяльності, засвоєння нових знань, формування більш досконалих умінь в усіх видах діяльності. Особистісний складник цього підходу передбачає, що навчання у закладі вищої освіти повинно будуватися з урахуванням досвіду студентів, їхніх особистісних якостей у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Діяльнісний складник в особистісно-діялісному підході передбачає врахування освітньо-

педагогічної та мовленнєво-комунікативної діяльності студентів, в майбутньому – професійно-педагогічної діяльності, яка містить усі чинники людської діяльності (потреби, мету, завдання, умови й засоби їх досягнення, дії та операції) і вирізняється специфікою свого предметного змісту з-поміж інших видів діяльності. З'ясовано, що особистісно-діяльнісний підхід зумовлює необхідність збагачення словникового запасу студентів, у тому числі народознавчою лексикою відповідно до їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу здійснюється передусім через наповнення змістової парадигми, що інтегрує відповідну систему знань з педагогіки, психології, мовознавства, народознавства, лінгводидактики. У процесі засвоєння студентами народознавчої лексики викладачі акцентують на її мобільності, відкритості, неоднорідності і водночас складності її структури.

Упровадження особистісно-діяльнісного підходу у процес формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлене необхідністю розроблення відповідних педагогічних умов та освітніх технологій, які забезпечили б можливість кожному студенту розвиватися в освітньому процесі відповідно до власних цілей, здібностей, освітніх потреб за власним темпом і рівнем засвоєння народознавчої лексики.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлює доцільність збагачення словникового запасу студентів, у тому числі термінологічною (методичною) лексикою відповідно до їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу здійснюється передусім через утворення відповідного змісту, що інтегрує відомості з педагогіки, психології, лінгводидактики, мовознавства, народознавства. Опановуючи народознавчу лексику, викладачі акцентують увагу студентів на її мобільність, відкритість, неоднорідність, різні темпи розвитку окремих її шарів, складність структури. Усі ці якості, як свідчить практика, створюють певні труднощі в процесі опанування народознавчої лексики, головною з яких є необхідний обсяг словникового складу та його постійні зміни.

### **2.3. Компетентнісно-комунікативний підхід у векторі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Одним із стратегічних напрямів розвитку національної системи освіти є підвищення якості підготовки педагогічних кадрів, що і зумовлює неабияку актуальність проблеми формування у студентів професійної компетентності. Окреслена проблема пов'язана з такими важливими науковими й практичними завданнями, як розробка методології компетентнісного підходу у підготовці фахівців, теоретичних засад розвитку ключових компетентностей студентів, забезпечення конкурентоспроможності майбутніх педагогів в освітньому процесі.

Проблема реалізації компетентнісного підходу наразі розробляється досить активно і є предметом дослідження як зарубіжних (Дж. Равен [195], Э. Зеер [86], Д. Хаймс [272], А. Хуторської [256] та ін.), так і українських учених (І. Бех [19], А. Богуш [26], С. Вітвицька [41], О. Кисельова [106], О. Копусь [121], О. Пометун [190], О. Овчарук [176], О. Савченко [203] та ін.). Учені обґрунтовують структуру і зміст професійної компетентності, визначають основні моделі й технології її формування, з'ясовують теоретичні засади формування професійної компетентності фахівців різних галузей, окреслюють специфіку педагогічної професії на засадах компетентнісного підходу. Компетентність майбутнього вчителя розглядається вченими переважно у сфері його професійної діяльності.

У наукових працях розглянуто різні аспекти вивчення проблем компетентнісного підходу в системі освіти України: загальні основи компетентнісного підходу (О. Биковська [21], Н. Бібік [22], С. Бондар [31], Н. Дем'яненко [70], Ю. Сухарніков [234], О. Пометун [190]); вивчення сутності та структури компетентності (Г. Ломакіна [150], О. Овчарук [178], Г. Селевко [208]); обґрунтування тенденцій розвитку професійної компетентності (В. Бондар [31], О. Матвієнко [159] та ін.); дослідження окремих предметно-спеціалізованих компетентностей (О. Заблоцька [182],

О. Хуторської [256]). Результатом такої спрямованості є формування загальної компетентності, що виступає як інтеграція особистісних новоутворень.

Звернення педагогіки до поняття «компетентнісного підходу» можна пояснити низкою причин:

- суттєві зміни в суспільстві, прискорення темпів соціально-економічного розвитку держави зумовили пошук нової концепції освіти, яка відображала б ці зміни та орієнтувала на формування якостей особистості, необхідних у ХХІ столітті: мобільності, динамізму, конструктивності; професійній, соціальній та інших компетентностях;

- завдання модернізації освіти, необхідність її відповідності як потребам особистості, так і вимогам суспільства вимагають принципово нового підходу до визначення мети, змісту та організації освітнього процесу;

- бурхливий розвиток процесів інформації призводить до того, що система професійної підготовки не в змозі відслідкувати її потік.

Відтак, необхідний принципово новий підхід до конструювання змісту педагогічної освіти, спроможний стимулювати молодого педагога до постійного самовдосконалення, рефлексії якості власної педагогічної діяльності, її самооцінки та корекції.

Компетентнісно-комунікативний підхід (Н. Бібік [22], А. Богуш [26], І. Дроздова [76], С. Караман [102], К. Климова [112], О. Ковтун [115], О. Копусь [121], М. Пентилюк [186], О. Савченко [203], О. Семенов [179] та ін.) був спрямований на формування у майбутніх учителів початкової школи лексико-народознавчої компетентності в процесі комунікативної взаємодії викладача і студентів. Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є:

- компетенція – соціально закріплений результат, насамперед задана соціальна норма (вимога) до мовно-мовленнєвої підготовки студентів (мовленнєві вміння, навички, мовні знання);

- компетентність – особистісна якість, набута інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, вміння, навички, ставлення,

ціннісні орієнтації, настанови, попередній досвід, якого вона набула не тільки в процесі навчання, а й під впливом стихійного середовища, яка формується із набутих мовленнєвих компетенцій (А. Богуш [26]).

Вивчаючи місце компетентнісного підходу в освітньому процесі, О. Пометун [191] вказує на те, що цей підхід визначається спрямованістю освітнього процесу на розвиток та формування ключових (основних, базових), загальногалузевих та предметних компетентностей особистості. Звернемо увагу на позицію С. Бондар, яка зауважує, що компетентнісний підхід акцентує увагу на результатах освіти не як сукупності засвоєних знань, а як здатності людини діяти в різноманітних ситуаціях [31].

Близькою до цього є думка Е. Зеера. Він вважає, що компетентність включає міжгалузеві знання, уміння та здібності, необхідні для адаптації та продуктивної діяльності в різних професійних співтовариствах [86].

Сутність компетентнісного підходу полягає у «формуванні знань, умінь та навичок, які є затребуваними в різноманітних видах діяльності, визначаються успішністю людини під час вирішення всіх професійних і життєвих завдань» [171].

На думку Л. Філатової, сутність компетентнісного підходу полягає у тому, що компетентність об'єднує інтелектуальну й навичкові складники освіти, при цьому поняття компетентності включає не лише когнітивну й операційну-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову. Тобто компетентнісний підхід поєднує в собі ідентифікацію основних умінь і охоплює результати навчання (уміння і знання), систему, звички, ціннісні орієнтації [244].

Відтак, компетентнісний підхід до навчання є сукупністю знань, умінь, навичок, здатностей, готовності до наукового пізнання, розуміння підготовленості особистості до професійної діяльності на основі наявності визначених компетенцій.

Проблематику компетентнісного підходу нині розглядають та опрацьовують міжнародні організації, такі-як: Рада Європи, ЮНЕСКО,

ЮНІСЕФ, ПРООН, Міжнародний департамент стандартів, Організація європейського співробітництва та розвитку.

Перші спроби застосування компетентнісного підходу датуються 60-ми роками ХХ століття у радянській (С. Архангельський [6]) та західній (Дж. Равен [195]) психолого-педагогічній науці. У 70-90 роках компетентнісна парадигма освіти активно почала розвиватися (Н. Бібік [22], О. Овчарук [176], О. Пометун [190]). Проблеми визначення напрямів діяльності вищої школи, її спрямованості на підготовку педагогічних кадрів на засадах компетентнісного підходу розв'язуються у наукових працях таких учених, як А. Богуш [26], Е. Бондаревська [33], С. Гончаренко [57], І. Зимня [91], І. Зязун [94], Н. Кузьміна [134], Н. Тализіна [235].

Аналіз фахової зарубіжної та вітчизняної наукової літератури ([176], [255], [32], [270]) дозволив прослідкувати розвиток ідеї компетентнісного підходу в освіті у країнах ЄС.

Так, під час з'їзду Ради Європи в березні 1996 року в м. Берн (Швейцарія) було виокремлено основні концептуальні засади компетентнісного підходу в навчанні та принципи визначення переліку компетенцій, а саме:

1. Політичні й соціальні компетенції, пов'язані зі здатністю покладати на себе відповідальність, брати участь у спільному вирішенні питань, у функціонуванні й розвитку демократичних інститутів.

2. Компетенції, які стосуються життя в полікультурному суспільстві, покликані перешкоджати виникненню ксенофобії, поширенню атмосфери неприязні до представників інших народів і культур.

3. Компетенції, які визначають володіння усним і писемним мовленням, що є настільки важливими в роботі й суспільному житті, що тим, хто не володіє ними, загрожує ізоляція від суспільства.

4. Компетенції, пов'язані з накопиченням інформації (володіння новими технологіями, розуміння їх позитивних і негативних боків, здатність критично сприймати всю інформацію, яка надходить через Інтернет, ЗМІ).

5. Компетенції, які сприяють бажанню навчатися впродовж життя не тільки з професійного боку, а й в особистому та суспільному житті [50].

За Рекомендацією Європейського Парламенту і Ради у 2008 році пропонується чітке визначення поняття компетентність – це беззаперечна здатність використовувати знання, навички, індивідуальні вміння в роботі або навчанні, а також у професійному та особистісному розвитку [198]. У 2009 році у звіті на тему: «Key Data on Education in Europe» наголошується на навчанні протягом життя для досягнення ключових компетентностей [273].

Так, у доповіді Європейської комісії на тему «Ключові компетентності – планування освітніх програм» щодо програми «Освіта і практика 2010» визначено такі основні компетентності педагога: уміння аналізувати свою роботу; набуття культурних надбань протягом життя; уміння самостійно навчатись; здатність вести дослідницьку роботу; уміння критично оцінювати свої методи; здатність злагоджено працювати в колективі [271].

Проаналізувавши праці вчених щодо компетентнісного підходу в освіті, можемо виділити такі основні етапи. Перший етап (1960-1970 рр.) – відбулося введення у науковий обіг дефініцій «компетенція», «компетентність» (Н. Хомський [254]), з'являються дослідження граматичної компетентності, а пізніше – комунікативної компетентності (Д. Хаймс [272]). До другого етапу можна віднести обіг зазначених категорій у теорії та практиці навчання мови, спілкування, в управлінні. Також слід зазначити, що у 1984 році з'являється праця відомого психолога Дж. Равена [195] під назвою «Компетентність у сучасному соціумі», де подається широке бачення поняття «компетентність». Учений не лише досліджує сутність феноменів «компетенція» та «компетентність», але і їхні види.

На нашу думку, ідея компетентнісного підходу до навчання як принципу освіти є надзвичайно важливою і повинна пронизувати підготовку майбутніх учителів, коли студент з об'єкта перетворюється на суб'єкт навчання, розвиває себе як творчу, самодостатню, оригінальну особистість.



У науковий обіг уведено основні дефініції компетентнісного підходу – «компетенція» та «компетентність». Деякі науковці практично не розмежовують ці поняття. Слід зазначити, що ці поняття потрапили до педагогіки з інших наук – психології, соціології, філософії, і застосовуються відповідно недовго, що пояснює їх термінологічну багатозначність.

Дефініція (від лат. *definitio*) – роз'яснення чи витлумачення значення (сенсу) терміну чи поняття. Метою введення означеного терміну може бути необхідність розширення поняттєвого словника, усунення двозначності, необхідності уточнення терміну чи його теоретичне роз'яснення. Серед науковців немає їх однозначного тлумачення, навіть у нормативних документах вони подаються дещо розмито.

Схарактеризуємо насамперед поняття «компетенція». Компетенція (лат. *competentia* від *compeo* – досягати, відповідати, підходити) – це: коло (сфера) питань, у яких особа має певні повноваження, знання, досвід; певне коло прав, наданих статутом, законом чи іншим актом конкретному органу або посадовій особі [130]. У тлумачному словнику є таке трактування поняття «компетенція» – це добра обізнаність з якимось конкретним колом питань [171]. За новим тлумачним словником української мови «компетенція» – це добре обізнаність із чим-небудь [172].

На думку А. Богуш, компетенція є якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питання в певній діяльній сфері [28, с. 102].

І. Зимняя запропонувала поділ компетенцій на три групи: до першої групи відносяться компетенції, що відображають ставлення людини до самої себе як особистості – особистісно-суб'єктивна компетентність; до другої групи відносяться компетенції, що демонструють взаємовідносини з іншими людьми – соціально-комунікативна компетентність; до третьої групи відносяться компетенції, що пов'язані з діяльністю людини і виявляються в різних формах та типах – професійна компетентність [90, с. 18-21].

Поняття «компетенції» більш вузьке і пов'язується з конкретними видами діяльності, використовується для позначення знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного виконання дій у певній галузі. В «Енциклопедії освіти» зазначено: «ознакою компетенції є її специфічний предметний або загальнопредметний характер, що дає змогу визначити пріоритетні сфери формування (освітні галузі, навчальні предмети, змістові лінії)» [79].

У рамках компетенції побудовано додаткову можливість показати освітні результати системно, що створює умови для побудови конкретних показників навчальних досягнень студентів.

Компетенції встановлюють вибір системних характеристик для проектування освітніх стандартів, навчальної літератури, вимірників якості освіти. Посилення уваги до компетенції зумовлене рекомендаціями Ради Європи, які стосуються оновлення освіти, її наближення до замовлення суспільства.

А. Хуторської визначає компетенцію якісним продуктом сукупності знань, досвіду, умінь та здібностей, що сприяють ефективному вирішенню питань у певній діяльній сфері, та трирівневу ієрархію компетенцій: ключові (мета, рівень змісту освіти), загальнопредметні (певні предмети й освітні галузі), предметні (стосуються конкретного змісту) і вважає, що до компетенції належить сукупність взаємопов'язаних знань, умінь, навичок, способів діяльності [256, с. 58-64].

Аналіз контексту вживання поняття «компетенції», на думку Н. Бібік, дозволяє розуміти його як соціально закріплений освітній результат. Відтак, компетенції можуть бути виведенні як реальні вимоги до засвоєння способів діяльності, якостей особистості, сукупності знань, досвіду, ставлень із певної галузі знань, яка діє у соціумі [22, с. 21].

Уведення компетенцій у нормативну і практичну складові освіти дає змогу усунути суперечності між засвоєнням студентами теоретичних знань та їх використанням для рішення конкретних життєвих завдань, таких-як: пізнавально-інтелектуальна компетенція, яка передбачає сукупність

теоретичних знань, досвіду, навичок, практичних умінь, ставлень, особистісних якостей учителя, що дають змогу здійснювати пошукову діяльність, самостійно здобувати нові знання, евристичну діяльність, аналізувати діяльність учасників освітньо-виховного процесу, приймати рішення; діагностична компетенція, що дозволяє вчителю вивчати здібності психічного, розумового розвитку, естетичного виховання, рівня морального, фізичного, умов виховання дітей і сімейного життя; прогностична компетенція, яка допомагає вчителю визначати напрям діяльності, її конкретні завдання й цілі на кожному етапі виховної роботи і передбачати кінцевий результат; організаційна компетенція, яка допомагає вчителю співпрацювати з учнями і залучати їх до певної роботи задля досягнення поставленої мети; інформаційна компетенція, де вчитель виступає головним джерелом світоглядної, наукової, морально-естетичної інформації (для вчителя важливе глибоке знання предмета викладання, широта світогляду, методика викладання, ерудиція, володіння практичною стороною знань, що позитивно позначається на формуванні у школярів умінь і навичок); стимулююча компетенція, яка передбачає моральну культуру, глибокі знання предмета, ерудицію, гуманне ставлення до учнів, теплоту і піклування, любов і повагу, щиросердність у ставленні до учнів; оцінно-контрольна компетенція, що передбачає високе вміння вчителя здійснювати зворотній зв'язок у своїй роботі (під час контролю й моніторингу вчитель може оцінити не тільки рівень досягнень у своїй роботі і роботі учнів, а й причини зривів, невдач, недоопрацювань. Отримана інформація дає змогу провести корекцію в навчанні і вихованні, а також використати нові ефективні засоби і методи); аналітична компетенція. за допомогою якої учитель здатний аналізувати завершену справу; психологічна компетенція, що охоплює вміння вчителя адекватно оцінити власні здібності, психологічні особливості, можливості, рівень прагнень; регулювати власні емоційні стани; долати критичні педагогічні ситуації; обрати якісний варіант поведінки в тій чи тій ситуації; соціальна компетенція, у якій відбувається здатність педагога адекватно

оцінювати довколишню дійсність на основі величини знань про неї, що дають можливість усвідомити основну закономірність соціальної ситуації, уміння задовольняти бажання, спираючись на норми, знаходити інформацію в певній ситуації й упевнено вибудовувати свою поведінку для вдосконалення балансу між своїми очікуваннями, потребами, вимогами соціальної дійсності і сенсом життя; громадянська компетенція, у якій убачають розвиток у педагога здатності бути громадянином, що володіє демократичною культурою, громадянською культурою, усвідомлює цінності свободи слова, відповідальності, прав людини, готовий до компетентної участі в громадському житті; комунікативна компетенція, яка передбачає вміння вчителя будувати якісні комунікативні дії в конкретному колі ситуацій міжособистісної взаємодії, знання педагогом закономірностей різних правил поведінки і форм спілкування в різних ситуаціях, майстерність сформулювати стратегічний план і застосувати його на основі соціального досвіду; рефлексивна компетенція, що забезпечує професійну якість особистості, дає можливість ефективно й адекватно здійснювати рефлексивні процеси, реалізацію рефлексивної здатності, забезпечує хід саморозвитку та розвитку, сприяє оригінальному підходу до професійної діяльності, досягненню її максимальної результативності й ефективності; компетенція творчості, завдяки якій забезпечується здатність учителя продуктивно організовувати вирішення педагогічних проблем нестандартними способами, діяти у тій чи тій сфері відповідно до його рівня комунікативної, психологічної компетентності; методична компетенція, що відображає оволодіння знаннями теоретичних і методологічних основ методики навчання різних предметів, концептуальних основ структури і змісту засобів навчання (навчальних посібників, підручників), уміння виконувати основні професійно-методичні функції, застосовувати знання в громадській і педагогічній діяльності; дослідницька компетенція, яка передбачає уміння аналізувати й спостерігати, оволодіння науковим мисленням, аналізувати наукову літературу, висувати гіпотези для рішення спірних питань,

виконувати дослідницьку роботу [18, с. 12-14]. Отже, В. Берека та А. Галас зазначають, при формуванні вищеперерахованих компетенцій формується рівень професійних, спеціальних знань, які відповідають кожній зазначеній компетенції.

Відтепер з'ясуємо поняття «компетентність», яке є принципово новим, ключовим і сутнісним. Уведення поняття «компетентність» як пріоритетної категорії у різні нормативні документи вищої освіти означає надання переваги системному, цілісному, комплексному підходу до професійно-педагогічної освіти.

Поняття «компетентність» має значну кількість трактувань, кожне з яких ураховує певні ознаки. У наукових джерелах поняття «компетентність» – це «міра відповідності знань, умінь і досвіду особистості певного соціально-професійного статусу реальному рівню складності виконуваних нею завдань та вирішуваних проблем» [117]; особисті можливості посадової особи та її кваліфікація, що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або вирішувати питання самій, завдяки наявності у неї певних знань, навичок, рівня освіченості, який визначається ступенем оволодіння теоретичними засобами пізнавальної або практичної діяльності [39, с. 133].

У сучасному тлумачному психологічному словнику поняття «компетентність» означає силу і впевненість, що виходять із почуття власної успішності й корисності, які дають можливість людині усвідомити свою спроможність ефективно співіснувати з довколишнім середовищем [264].

У педагогічних джерелах під поняттям «компетентність» розуміють інтегровану здатність, що складається із досвіду, знань, умінь, ставлення і цінностей, що можуть цілісно втілюватися на практиці, а у значенні, запропонованому європейськими країнами, компетентність (*competency*) – це можливість успішно задовольнити соціальні й індивідуальні потреби, виконувати й діяти поставлені завдання [71].

Компетентність у наукових дослідженнях Н. Кузьміної [135] розглядається як «інтегративне особистісне новоутворення, сформоване на

основі теоретичних знань та життєвому досвіді». У працях Н. Лалак компетентність визначається як «система, інтегрованих знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей фахівця, його професійних зобов'язань» [141]. За Н. Мойсеюк, компетентність означає «коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі» [165, с. 146]. В. Безрукова наголошує, що «компетентність – це володіння уміннями, знаннями, що дозволяють виражати свої професійно грамотні судження, думки, оцінки [16, с. 46].

І. Зязюн розглядав компетентність у педагогічному контексті, вважаючи її продуктом активності впродовж життя індивіда та його екзистенціальною властивістю, що сприяє перспективному вирішенню суб'єктом проблемних питань, що характерні для кожної галузі діяльності, без урахування зовнішніх обставин [95].

На думку С. Сисоевої, «компетентність – це інтегрована особистісна якість людини, що формується на етапі навчання, остаточно оформлюється і розвивається у процесі практичної діяльності та забезпечує компетентнісний підхід до вирішення професійних завдань» [212].

Дещо по-іншому тлумачить поняття «компетентність» В. Шадриков, який вважає, що компетентність – це здобуття певних навичок, знань, життєвого досвіду, що дозволяє робити або вирішувати що-небудь, говорити про що-небудь, а також наявність у людини значного рівня ініціативи, здатність залучати людей для досягнення поставленої мети, готовність аналізувати та оцінювати соціальні наслідки своїх дій. Компетентність – «якість особистості або сукупність якостей, мінімальний досвід діяльності в заданій сфері» [261].

Т. Вороніна коментує компетентність як «здатність людини глибоко й адекватно розмежовувати реальність, якісно оцінити ситуацію, у якій доводиться діяти, а також коректно застосовувати свої знання. Фактично, компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми» [43, с. 17].

Заслуговує на увагу робота М. Чошонова [260], яка свідчить що:

– компетентність у своїй сутності може поєднувати значення традиційної тріади: знання, вміння і навички;

– компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмета або освоєне вміння;

– компетентність є доцільною в описі реального рівня підготовки спеціаліста, який може з багатьох рішень відібрати найбільш оптимальні, аргументовані, відкидаючи хибні та застосовуючи при цьому критичне мислення;

– компетентність як здатність до актуального виконання діяльності вбачає постійне користування новою інформацією та оновлення знань, що дає можливість для успішного розв'язання професійних завдань у певний час у конкретних умовах;

– компетентність несе в собі змістовий (знання), процесуальний (уміння) компоненти. Можна погодитись із ученим, що компетентний спеціаліст має не тільки зрозуміти сутність проблеми, але й зуміти її практично вирішити залежно від конкретних умов.

Якщо спиратися на те, що компетенція – це завдання, а компетентність – результат, якого досягнуто, то основними складниками компетентності є:

– різні знання, які потрібно вміти знайти і спрямувати в русло своєї діяльності;

– розуміння способу, яким можна здобути знання;

– уміння адекватно оцінювати себе, довколишній світ, конкретні знання і їх необхідність для діяльності.

Можна дійти висновку, що компетенція – це обов'язкова норма, вимога до підготовки майбутнього вчителя, а компетентність – це набута компетенція, результат надбання знань і вмінь майбутнього вчителя початкової школи. Таким чином, проаналізувавши вищесказане, можемо стверджувати, що в педагогічній літературі немає єдності поглядів щодо визначення термінів «компетенція» і «компетентність». Поняття компетенція доцільно розглядати як сукупність знань, умінь та навичок, потрібних для

професійної діяльності при підготовці майбутніх учителів початкової школи. Компетентність розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати лексико-народознавчі знання, вміння, навички в подальшій професійній мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат освоєння студентами різних видів компетенцій (лексичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної).

З огляду на це, компетентнісний підхід як методологічна основа педагогічних теорій знаходиться у стадії становлення, тільки формується в наукову теорію. Однією із складностей такого процесу та адаптації нової теорії до педагогічної практики є те, що серед науковців усього світу відкритим залишається питання щодо трактування і варіантів тлумачення понять «компетенція» і «компетентність».

Отже, чітке розмежування понять «компетенція» і «компетентність» дає змогу визначити сутність і вектор реалізації компетентнісного підходу в межах започаткованого дослідження.

Сформувані компетентності можливо лише реалізувавши компетентнісний підхід, під яким розуміють спрямованість освітньо-виховного процесу на досягнення результатів.

М. Буланова-Топоркова [36, с. 100] професійно компетентною називає людину, яка «є висококваліфікованим спеціалістом у психолого-педагогічній і предметній галузі, umie репродукувати на високому рівні професійні знання, уміння й навички».

Поряд із цим існують дослідження, в яких справедливо підкреслюється, що професійна компетентність має відзначатися не тільки базовими знаннями, вміннями, навичками, а й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, стилем взаємодії з людьми, загальною особистісною культурою, здатністю до розвитку власного творчого потенціалу.

І. Зязюн акцентував на тому, що суспільству потрібна не будь-яка діяльність, а висококваліфікована, доцільна, особистісно зорієнтована, не



просто людська індивідуальність, а творча особистість, здатна ставити й розв'язувати соціально вагомі завдання. Описуючи професійну компетентність, автор використовує такі характеристики, як-от: творчість, комунікабельність, діяльність, інтелектуальність, самоорганізація, саморегуляція [94, с. 28-45].

Зауважимо, що зарубіжні і вітчизняні науковці розглядають професійну компетентність учителя невід'ємним складником його професіоналізму, який визначається в ролі якісної характеристики високого рівня педагогічної діяльності такими показниками, як обсяг та якість педагогічної практики; спеціальна фахова підготовка, освітній рівень; глибокі знання з навчальної дисципліни.

Для здійснення об'єктивної оцінки професіоналізму педагога та якостей, необхідних для компетентного вчителя, Д. Медлі (Donald M. Medly) визначив напрями дослідження, серед яких: вивчення результатів освітньої діяльності учнів; педагогічна поведінка вчителя; професійна компетентність учителя. Отже, проблема визначення сутності поняття «професійна компетентність учителя» ще не вирішена в американській педагогічній спільноті. Той факт, що в американській педагогіці не існує єдиного визначення цього поняття, засвідчує існування багатьох суміжних понять: «teaching success» (педагогічний успіх), «successful teacher» (успішний учитель), «teaching efficiency» (педагогічна спроможність), «teacher performance» (педагогічна діяльність), «teacher competency» (педагогічна компетентність). Суттєві відмінності в дослідженнях окресленої проблематики простежуються в наукових напрацюваннях західноєвропейських учених Х. Біманс (H. Biemans) [275], Т. Гіланд (T. Hyland) [276], О. Огієнко [182], Т. Хоффманн (T. Hoffmann) [277] та ін., які активно вивчають сутність і зміст формування професійної компетентності майбутніх учителів. Важливо, що європейські вчені, на відміну від американських колег, акцентують увагу на визначенні нових ролей педагога в сучасному освітньому просторі.

Підходи, аналогічні до трактування професійної компетентності вчителя сучасними американськими та європейськими вченими, відображені й у педагогічних дослідженнях українських учених. Проблему розвитку професійної компетентності вчителя досліджують І. Бех [19], Н. Бібік [22], І. Зязюн [95], О. Овчарук [176], О. Пометун [190], Савченко [203], С. Скворцова [213], Г. Тарасенко [220] та ін.

Важливе значення в обґрунтуванні сутності професійної компетентності педагога, на нашу думку, займають теоретичні узагальнення Т. Браже і В. Радул, які аргументують специфіку цього поняття, зумовлену професійною діяльністю в системі «людина – людина». З огляду на те, що педагогічна професія є класичним прикладом цієї системи, то для визначення поняття професійної компетентності педагога актуальним є тлумачення, запропоновані цими вченими. Вони наголошують, що професійна компетентність визначається «не тільки базовими знаннями й уміннями, але й ціннісними орієнтаціями спеціаліста, мотивами його діяльності, усвідомленням самого себе у світі та світу навколо себе [170, с. 17-18].

Під професійною компетентністю вчителя, у тому числі вчителя початкових класів, С. Скворцова, Я. Цимбалюк, розуміють: властивість особистості, що виявляється у здатності до педагогічної діяльності, а саме до організації освітньо-виховного процесу на рівні сучасних вимог; єдність теоретичної і практичної готовності педагога (предметно-теоретичної, психолого-педагогічної та дидактико-методичної) до здійснення педагогічної діяльності; спроможність результативно діяти, ефективно розв'язувати стандартні та проблемні ситуації, що виникають у процесі навчання [257, с. 100-104].

Б. Гершунський [48 с. 74] визначає професійну компетентність як «рівень професійної освіти, досвіду й індивідуальних здібностей людини, її мотивоване прагнення до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творче та відповідальне ставлення до справи». Саме від рівня професійної компетентності педагога, на думку автора, залежить результативність освіти.

Розробляючи концепцію професійного розвитку педагога, Л. Мітіна [163] вказує на те, що компетентність є важливим складником діяльності вчителя, розуміючи її як гармонійне поєднання знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації у спілкуванні, діяльності, розвитку особистості. Вчена запропонувала структуру професійної компетентності вчителя: а) комунікативну (знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічного спілкування); б) діяльнісну (знання, уміння, навички та способи здійснення педагогічної діяльності).

О. Дубасенюк визначає педагогічну компетентність як «сукупність умінь майбутнього педагога особливим способом структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання професійних завдань. Учений до основних елементів професійної компетентності педагога відносить компетентності:

- а) у галузі теорії і методики освітнього процесу;
- б) у галузі спілкування; в) у галузі знання предметів і того, як зробити зміст предмета провідним засобом навчання;
- г) у сфері мотивації, здібностей, спрямованості студентської молоді; д) у сфері недоліків і переваг власної діяльності [77, с. 71].

Е. Нікітін зазначає, що професійна компетентність педагога включає «поєднання його гуманістичної орієнтації і здатності бачення педагогічної реальності, володіння педагогічними технологіями, реалізацію розвивального та особистісно зорієнтованого навчання» [169, с. 7-8].

Професійна компетентність розглядається В. Арешонковим [5, с. 27] як єдність спеціальної компетентності (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність до проектування особистісного професійного розвитку), соціальної компетентності (здатність до співробітництва, професійного спілкування, соціальної відповідальності за результати професійної діяльності), особистісної компетентності (здатність до самовираження й саморозвитку особистості), індивідуальної компетентності

(готовність до професійного зростання, здатність до раціоналізації професійної діяльності).

Розглядаючи професійну компетентність педагога, В. Сластьонін [184] зазначає, що вона виражає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм.

Н. Кузьміна визначає професійну компетентність педагога як його «обізнаність, як властивість особистості, що дозволяє продуктивно вирішувати освітньо-виховні завдання, спрямовані на формування особистості іншої людини» [136, с. 89] та як «здібності педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, у засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і приписів, що накладаються на освітньо-виховний процес відповідно до педагогічних норм, у яких він здійснюється» [137, с. 24].

Н. Радіонова та А. Тряпціна тлумачать професійну компетентність педагога як «інтегральну характеристику, що визначає здатність розв'язувати професійні проблеми й типові професійні задачі, що виникають у реальних ситуаціях професійної педагогічної діяльності, з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і нахилів» [197].

А. Маркова представляє професійну компетентність педагога через блоки таких характеристик: 1) об'єктивні (професійні знання, професійні вміння, психолого-педагогічні знання); 2) суб'єктивні (психологічні настанови, особистісні якості). До найважливіших професійних якостей, на її думку, належать педагогічна інтуїція, педагогічна спостережливість, педагогічна передбачуваність, професійна ерудиція, педагогічне мислення, педагогічна імпровізація, педагогічний оптимізм, педагогічна кмітливість, педагогічна рефлексія [156, с. 91].

Слід зауважити, що вчені сходяться в думці, що поняття компетентності не можна ні протиставляти, ні ототожнювати зі знаннями чи вміннями. Найбільш широко висвітлено сутність професійної компетенції педагога у працях Л. Карпової [103, с. 75-79], яка зазначає, що «професійна

компетентність педагога є інтегрованим особистісним утворенням на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття психологічних, соціальних та інших проблем, пов'язаних з освітою».

Отже, поняття «професійна компетентність педагога» в різних джерелах подається неоднаково. Одні науковці окреслюють його як сформованість особистісних якостей педагога, інші – як його здатність виконувати професійні функції (сформованість професійних знань, умінь і навичок). Проте сутність поняття у всіх визначеннях одна. Вона полягає в тому, що професійна компетентність є системною характеристикою вчителя, відображає освітню практику й особистісну гуманістичну позицію, теоретичний рівень його професійної підготовки.

З огляду на це, поняття «компетенція», «компетентність», «професійна компетентність» усебічно аналізуються українськими та зарубіжними вченими. Зауважимо, що у стратегії реформування освіти в Україні акцентовано, що «освіта в Україні розпочала оперувати поняттям компетентності в тому аспекті, який пропонують європейські країни. Водночас на сьогодні ще немає системного та взаємоузгодженого підходу до систематизації поняття компетентності та ключових компетентностей, що є необхідною складовою для забезпечення інтеграції української освіти до загальносвітових процесів» [213, с. 26].

Звернення до компетентнісного підходу зумовлене потребою формування лексико-народознавчого напрямку на сучасному етапі, вимог до його знань і вмінь, професійно значущих компетентностей і компетенцій, здобувши які майбутній фахівець початкової освіти зможе кваліфіковано діяти у відповідних професійних ситуаціях.

За вимогами освітньо-професійних програм студент повинен оволодіти важливими спеціальними і загальними знаннями, бути всебічно освіченою

особистістю, з багатим потенціалом теоретичних знань інноваційного характеру, сформованою професійною компетентністю.

Останнім часом помітно зросла увага дослідників до формування професійної компетентності педагога загалом, та її складників зокрема. У процесі дослідження нами було проаналізовано понад двадцять визначень професійної компетентності вчителя (М. Вашуленко [38], К. Климова [112], О. Копусь [121], С. Мартиненко [157], М. Пентилюк [187], О. Семенов [161], С. Сисоєва [212] та ін.), більша частина з яких стосується професійної компетентності вчителя початкових класів.

Упровадження в Україні міжнародного досвіду компетентнісного підходу в освіті актуалізує необхідність обґрунтування ролі мовленнєвої обізнаності у професійній компетентності сучасного педагога, оскільки ключова роль у педагогічній діяльності належить дотриманню правил мовної комунікації та використанню народознавчої лексики з метою ефективного реалізації завдань освітнього процесу. Провідні сучасні педагогічні концепції, зокрема педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка, особистісно зорієнтоване навчання, ґрунтуються на активному спілкуванні, формуванні суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі педагогічної діяльності, що й зумовлює професійну значущість використання народознавчої лексики в мовленні педагога.

Лексико-народознавча компетентність учителя є структурним чинником полікомпонентного утворення «професійно-мовленнєва компетентність майбутнього вчителя початкової школи».

Логіка дослідження вимагає розглянути ключові компетенції, пов'язані з мовленням і мовленнєвою діяльністю людини: мовну й мовленнєву.

Термін «мовна компетенція» запропонував Н. Хомський з метою розрізнення знань про мову від її використання. Мовна компетенція – це розуміння значень слів (тих, що формують лексичну основу мови) і знання правил їх поєднання і деривації, вміння формувати речення різних семантичних і структурних типів. За словами І. Гудзик, мовна компетенція

передбачає роботу з формування знань про мову і мовних умінь, що передбачають володіння мовними засобами, а також виконання мовного аналізу [65, с. 51].

Мовна компетентність – це «усвідомлення і засвоєння мовних норм, що склалися історично в лексиці, фонетиці, граматиці, семантиці, стилістиці, орфоєпії та адекватне їх застосування в будь-якій людській діяльності у процесі використання певної мови» (О. Караман) [102]; «інтегративне явище, що охоплює низку знань, умінь, навичок, соціальних здібностей, тактик і стратегій мовної поведінки, настанов задля успішного здійснення мовленнєвої діяльності в конкретних умовах спілкування» (А. Богуш) [25, с. 102]; «практичне володіння українською мовою, граматичним ладом, її словниковим запасом, дотримання в писемних і усних висловлюваннях мовних норм і формування відповідних морфологічних, фонетичних навичок, пов'язаних з будовою речень та їх різних видів» (М. Пентилюк) [187]; «сукупність знань про систему сучасної української літературної мови як будівельний матеріал для породження і сприймання висловлювань, мовні норми і правила (орфоєпічні, лексико-семантичні, граматичні, стилістичні, правописні)» [159].

Так, мовна компетенція, за словами Д. Ізарєнкова, передбачає, по-перше, знання одиниць мови всіх її рівнів (лексичного, фонетичного, морфологічного, синтаксичного й словотворчого), а, по-друге, пов'язана з формуванням здібностей на основі мовного матеріалу і правил комбінування мовних одиниць зводити необмежену кількість комунікативних одиниць певної семантики. Предметна компетенція, за автором, це змістовий план висловлювань, фрагменти довколишнього світу через знання людини про цей світ. Прагматична компетенція передбачає вміння використовувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів і ситуативних умов мовлення [96, с. 60].

Мовленнєва компетенція визначається науковцями як знання способів формування та формулювання думок за допомогою мови, що забезпечують

можливість організувати та здійснити мовленнєву дію (реалізувати комунікативний намір), а також здатність користуватися такими засобами для розуміння думок інших людей і висловлення власних думок [196]. Під мовленнєвою компетенцією А. Богуш вважає «вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях спілкування (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення». У мовленнєвій компетенції А. Богуш виокремлює лексичну, фонетичну, граматичну, діалонолігічну й комунікативну компетенції, які формуються в освітньо-мовленнєвій діяльності [28; с. 162]. Так, під лексичною компетенцією вчена розуміє наявність певного запасу слів у межах вікового періоду, здатність до адекватного використання лексем, доречне вживання образних виразів, приказок, прислів'їв, фразеологічних зворотів [28; с. 163].

Мовленнєва компетентність, як слушно зауважує М. Пентиліук, є поняттям комплексним. Спираючись на мовну компетентність, вона містить цілу систему мовленнєвих умінь (уміння сприймати і будувати усні і писемні монологічні й діалогічні висловлювання різних видів, вести діалог різних стилів і жанрів), що слугують дітям для спілкування в різних життєвих ситуаціях. Мовленнєва компетентність кожної особистості, на думку вченої, виявляється у виробленні умінь користуватися усною і писемною літературною мовою, багатством її виражальних засобів залежно від мети висловлювань і сфери суспільного життя. Вчена наголошує на тому, що мовна і мовленнєва компетенції ґрунтуються на усвідомленні основної функції української мови – комунікативної, яка забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток. Комунікація або спілкування людей відбувається в процесі мовленнєвої діяльності і тим самим, стверджує вчена, забезпечує формування комунікативної компетенції [186, с. 13].



У межах досліджуваної нами проблеми найбільший інтерес являє визначення поняття етнолінгвістична компетентність як результату реалізації в загальному контексті мовно-мовленнєвої підготовки майбутніх педагогів відповідного напрямку. Дослідники визначають етнолінгвістичну компетентність як здатність сприймати, аналізувати, оцінювати і використовувати знання й уявлення про країну через ознайомлення з її мовою; здатність сприймати соціокультурні особливості мови як найважливішого, стрижневого елемента культури будь-якого народу, що передбачає знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до різних комунікативно-мовленнєвих ситуацій [196, с. 98].

У нашому розумінні, етнолінгвістична компетентність – це здатність особистості, що має забезпечити готовність репрезентувати відомості про матеріальну й духовну культуру українського народу, соціокультурні стереотипи мовленнєвого спілкування. Без формування етнолінгвістичної компетентності майбутніх учителів неможливе увиразнення їхнього мовлення широкою палітрою етнолінгвістичних засобів.

Формування етнолінгвістичної компетентності вчені не розглядають ізольовано як завдання суто мовно-мовленнєвого розвитку, а слушно пов'язують із вихованням національно-мовної особистості, яка характеризується передусім національно-свідомим ставленням до мови, глибокими знаннями її, розвиненим мовленням, а отже, і мисленням, емоційно-естетичним сприйняттям мови й мовлення, що передбачає чутливість до слова, здатність розуміти всі відтінки його значення, відчувати красу рідної мови, її багатство, виразність [118, с. 6]. Серед чинників, що впливають на формування етнолінгвістичної компетентності особистості, великого значення надають вихованню людини на кращих традиціях культури народу, його історії та мови. Наукова спадщина І. Огієнка, С. Русової, В. Сухомлинського, К. Ушинського та інших учених доводить, що мовлення особистості формується під впливом засобів рідної мови, рідної

культури, історії, через засвоєння морально-етичних цінностей етносу, що сприятиме не лише збагаченню знань про національно-культурні особливості України, а й дає можливість оволодіти нормами мовленнєвої поведінки мовця та умінням будувати власну поведінку відповідно до цих норм [191, с. 98]. Відомо, що національно-культурний простір будь-якого етносу (всі аспекти життя народу, культурний і господарський устрій, етнографічні особливості, світоглядні позиції) найяскравіше, найповніше представлено в його лексичній системі як макромоделі його життя й розвитку, і передусім у фразеологічному фонді української мови (Н. Бабич [11], В. Масло [158], О. Федик [241] та ін.).

Дослідники визначають етнолінгвістичну компетентність як комплекс сформованих умінь сприймати, аналізувати, оцінювати й використовувати етнокультурні знання й уявлення через оволодіння мовою; здатність сприймати соціокультурні особливості мови як найважливішого, стрижньового елемента культури будь-якого народу, що передбачає знання мовних одиниць, зокрема з національно-культурним компонентом, і вміння використовувати їх відповідно до різних комунікативно-мовленнєвих ситуацій.

Так, поняття етнолінгвістична компетентність учителя початкових класів розглядалось нами як сформовані вміння сприймати, аналізувати, оцінювати й використовувати етнокультурні знання й уявлення через оволодіння мовою, її лексикою, зокрема з національно-культурним компонентом семантики, і вміння використовувати їх відповідно до різних комунікативно-мовленнєвих ситуацій.

Під етнокультурознавчою компетентністю вчителя початкових класів розуміємо знання про історичний і соціальний досвід предків, духовні надбання української нації, фольклору, звичаїв, традицій і обрядів рідного народу, а також уміння застосовувати культурознавчі матеріали у професійній діяльності.

Глобалізація та інформатизація суспільства, розширення і якісні зміни характеру міжнародних зв'язків, їх переважаче значення в суспільному житті визначають перебудову системи освіти у ЗВО. Пріоритетним завданням вищої освіти є формування майбутніх фахівців із достатнім рівнем комунікативної компетентності для успішного обміну науково-технічними досягненнями, із знанням мови як елемента культури. У переліку ключових компетентностей в освітянському та економічному секторах, запропонованому 12-ма країнами-учасницями міжнародного проєкту «Визначення та добір ключових компетентностей», що відомий під назвою «DeSeCo» («Definition and Selection of Competencies»), відображено, що саме комунікативна компетентність належить до способів життєдіяльності в сучасному світі.

Поняття комунікативна компетенція було запропоновано американським ученим Д. Хаймсом, який стверджував, що для мовленнєвого спілкування недостатньо знати тільки мовні знання і правила. Вчений визначає комунікативну компетентність як здатність мовця розмовляти рідною мовою з лінгвістичною майстерністю й, відповідно, адекватно використовувати рідну мову у відповідних ситуаціях спілкування, здатність застосовувати лінгвістичну компетентність у ситуаціях спілкування. Для цього необхідне також знання культури та соціально важливих обставин. Д. Хаймс розглядав комунікативну компетенцію як інтегративне утворення, що містить як лінгвістичні, так і соціокультурні компоненти. Одиницями комунікативної компетенції дослідник називав одиниці мови і мовлення, які використовуються учасниками спілкування відповідно до змісту висловлювання в різних сферах і ситуаціях спілкування [272].

Комунікативна компетенція – це вибір і реалізація програм мовленнєвої поведінки залежно від здібності людини орієнтуватися в обставинах спілкування, вміння класифікувати ситуацію залежно від теми, завдання, комунікативних настанов [46]; це здатність людини планувати й породжувати висловлювання, розуміти смисл висловлювань

співрозмовників, адекватно оцінювати як окремі висловлювання, так і тексти [162]; сформована здатність людини виступати в ролі суб'єкта комунікативної діяльності, результат навчання мови [34].

Аналіз наукових джерел переконливо доводить, що зарубіжні науковці переважно застосовують термін «комунікативна компетенція». Між тим, у країнах СНД, виходячи із загальних дефініцій компетентнісного підходу, використовуються дві категорії – поняття «комунікативна компетентність» як здатність особистості, її готовність і спроможність до розв'язання комунікативних задач, та «комунікативна компетенція» як внутрішній резерв компетентності, що виявляється в наявності комунікативних знань, умінь, навичок і досвіду комунікативної діяльності.

Аналіз наукових публікацій свідчить про те, що ряд учених використовують термін «комунікативна компетенція» і визначають його як здатність людини до спілкування, а також володіння комунікативними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для ініціювання та підтримання процесу спілкування.

У комунікативній компетентності Д. Ізарєнков виділяє такі суттєві ознаки: належність комунікативної компетентності до інтелектуальних здібностей індивіда; діяльнісний характер прояву цих здібностей, необхідною ланкою якого виступає мовна діяльність; формування комунікативних навичок або у процесі природного пристосування людини до умов життя в певному мовному середовищі, або за допомогою спеціально організованого навчання; прояв здібностей в одному або декількох видах мовленнєвої діяльності [96, с. 55].

Таким чином, комунікативна компетентність – це система внутрішніх ресурсів ефективного розв'язання фахових завдань, а саме: позицій спілкування, ролей, навичок, яка певним чином пов'язана з цілісністю особистості.

На думку А. Богуш, «комунікативна компетенція» – це комплексне застосування мовцем немовних і мовних засобів для спілкування в

конкретних соціально-побутових ситуаціях, ініціативність спілкування, вміння орієнтуватися в ситуації спілкування. Вчена наголошує, що цілком логічним є підхід, де комунікативна компетенція розглядається як обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини [27, с 6].

За М. Львовим, комунікативна компетенція передбачає не лише теоретичні знання, але й навички, вільне володіння мовленням [152].

І. Гудзик під комунікативною компетенцією розуміє здатність успішно користуватися мовою (всіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації. Учена слушно зауважує, що формування комунікативної компетентності повинно спрямовуватися на розвиток вміння розуміти не тільки зміст, але й смисл усних і письмових текстів, вміння складати повноцінні в комунікативному аспекті висловлювання, що відображають і знання мовця про предмет мовлення, і його почуття, думки, наміри, а також вміння налагоджувати взаємодію з довколишніми [65, с. 47].

За І. Кочан та Н. Захлюпаною, комунікативна компетентність – це здатність розуміти чужі і створювати власні висловлювання різних типів, стилів і жанрів мовлення, використовуючи вербальні і невербальні засоби, які передбачають опанування усного і письмового спілкування [127, с. 132].

Д. Ізаренков трактує комунікативну компетенцію як «здатність людини до спілкування в одному або всіх видах мовної діяльності, що становить особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі природної комунікації або спеціально організованого навчання» [96, с. 56]. Учений відзначає, що комунікативна компетенція формується у процесі взаємодії трьох головних, базових складників – мовної, предметної і прагматичної компетенцій.

Комунікативну компетенцію Ф. Бацевич розуміє як сукупність знань і вмінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції у цілому, у спілкуванні в різноманітних умовах із різними комунікантами; набір

комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування [15, с. 76].

Ученими визначено й структуровано комунікативну компетентність. Зокрема, С. Мартиненко і О. Савченко виокремлюють такі структурні компоненти комунікативної компетентності:

- мовна компетенція – це уявлення про систему мови та вміння користуватися нею для розуміння мовлення інших людей, вираження власних думок в усній або письмовій формах;

- мовленнєва компетенція, яка забезпечує здатність користуватися мовою як засобом спілкування у різних його сферах та різних ситуаціях;

- соціолінгвістична компетенція як інтегроване утворення, оскільки акумулює вміння та знання, необхідні для соціального аспекту застосування мови, визначається динамікою соціальної стратифікації суспільства, культурною орієнтацією його громадян [157].

У сучасній підготовці педагогічних кадрів Л. Мацько рекомендує надавати перевагу формуванню мовнокомунікативної компетентності, що визначає мовну особистість майбутнього фахівця. Під поняттям «мовна особистість» розуміється «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [160, с. 232]. Головною ознакою мовної особистості вчені вважають наявність мовної свідомості та самосвідомості, що виявляються в мовній поведінці особистості, зумовленої віковими, статевими, психологічними якостями, її інтелектуальним рівнем та соціальною і національною приналежністю [112, с. 203]. Загалом, мовна особистість визначається, передусім, не кількісним показником доступних їй мовних одиниць, але якістю володіння ними, усвідомленістю всіх граней кожної мовної одиниці, багатогранності її лексичних, граматичних значень і семантичних відтінків з метою цілеспрямованого використання її виражальних можливостей.

Структурними елементами мовної особистості є мовна спроможність, мовна свідомість та мовнокомунікативна діяльність, яка тлумачиться як основний здобуток і вияв мовної особистості.

Важливим компонентом комунікативної компетентності педагога вчені також розглядають формування мовноетичної компетенції майбутніх фахівців. Дотримання норм мовного етикету, регулюючи мовленнєву поведінку особистості, оптимізує процес спілкування. Знання українського мовленнєвого етикету, вміння використовувати його засоби розширюють комунікативні можливості педагогічної діяльності. С. Клименко висловлює переконання, що вчитель, який опанував мовний етикет, зможе тактовно й доречно застосовувати у фаховому мовленні все багатство української лексики. Опанування вчителем культури мови й мовлення, мовленнєвого етикету розглядається як важливий чинник розвитку ефективності професійної і особистісної комунікації [109, с. 11].

Фахову компетентність майбутнього вчителя визначають такі чинники: обізнаність у предметній галузі (дисципліни, яку викладає), сформованість розумових здібностей та мовно-мовленнєва діяльність, яка є основою комунікативної компетентності. Відповідно, мовна компетенція слугує теоретичною основою мовленнєвої компетенції [172, с. 197].

Слушним є твердження науковців Л. Мацько та О. Семеног щодо формування мовленнєвих комунікативних компетенцій шляхом: засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення практичних умінь і навичок в науково-освітній, офіційно-діловій, соціально-культурній сферах; оволодіння різноманітними комунікативними стратегіями і тактиками ефективної комунікації, генерування вартісних зразків власної мовленнєвої творчості; виховання потреб мовної самоосвіти і самооцінки для постійного вдосконалення особистісно-мовленнєвої діяльності; розвитку умінь і навичок переконливо викладати свої думки мовою, дискутувати і полемізувати, використовуючи

різні способи аргументації, вести діалоги й полілоги зі співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету [161, с. 190].

Складниками комунікативної компетентності, на думку І. Гудзик, є мовна (яка є основою всіх видів мовленнєвої діяльності, а саме: слухання і розуміння почутого, діалогічне і монологічне мовлення), мовленнєва (високий рівень знань про фонетичну і графічну систему української мови у їх взаємозв'язку є науковою, лінгвістичною основою цього процесу) і соціокультурна (знання про культуру українського народу, її особливості в різних регіонах України) компетенції.

Розглядаючи комунікативну компетентність як важливий структурний елемент професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, І. Хижняк наголошує, що вона є явищем як лінгвістичним, так і педагогічним, оскільки співвідноситься зі знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють багатогранність комунікативної компетентності, її важливу роль у формуванні особистості [253, с. 90-95].

Комунікативна компетентність забезпечує можливість комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів із використанням мовних / немовних засобів спілкування. У дослідженні компетентнісно-комунікативний підхід розглядаємо як методологічне підґрунтя модернізації змісту професійної освіти, спрямованої на формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи. Визначальними й ефективними для успішної професійної мовленнєво-комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи є не тільки лексико-народознавчі знання, вміння і навички, а й здатність ефективно їх застосовувати у професійній діяльності з учнями.

Наукові дослідження доводять, що провідним компонентом комунікативної компетенції особистості є говоріння як продуктивний вид мовленнєвої діяльності. Оскільки мовлення виступає засобом донесення повідомлення, інструментом праці та засобом емоційного впливу на співрозмовників, то володіння мовними нормами вимови, наголосу та



слововживання, вміння використовувати його виражальні можливості в різних умовах спілкування вважається провідною умовою процесу комунікації. Відповідно має доцільність виокремлення у структурі комунікативної компетенції фонетичної, лексичної, синтаксичної, морфологічної, орфографічної, семантичної та стилістичної компетенцій [213, с. 33].

Ми поділяємо твердження вчених, що під час говоріння людина (фахівець) виражає свої думки задля вирішення окреслених завдань спілкування. Говоріння виступає засобом реалізації усної форми спілкування. Характерними особливостями цього виду мовленнєвої діяльності є активність, мотивованість, ситуативність, самостійність, темп, тембр тощо. Увесь комплекс якості говоріння як діяльності зумовлений створенням мовленнєвого продукту (висловлювання певного рівня), властивостями якого є продуктивність, виразність, структурність, логічність, інформативність.

Педагогічне спілкування є основною формою здійснення педагогічного процесу. Його продуктивність визначається насамперед цілями й цінностями спілкування, які повинні бути прийняті всіма суб'єктами педагогічного процесу як імперативи їхньої індивідуальної поведінки [143].

М. Коць [126] зазначає, що в умовах педагогічного процесу й у рамках педагогічного спілкування основні його сторони набувають своїх особливих рис, які, у свою чергу, являють собою окремі складові цього процесу, але можуть використовуватися для виявлення відмінностей спілкування в різних людей.

Визначені компетенції є складниками для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вони не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність і складність дефініції, що розглядається, а також допомагають забезпечити комунікативну готовність до педагогічної діяльності.

А. Богуш та Н. Шиліна у своїх працях розглядають комунікативну готовність як комплексне застосування немовних (жести, міміка, рухи) і

мовних засобів з метою комунікації; уміння адекватно орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування; вміння приймати, вирішувати самостійно мовленнєві завдання; вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних навчальних і соціально-побутових ситуаціях [29].

Таким чином, як уже зазначалося вище, сформовані мовленнєві вміння у студентів-майбутніх учителів початкової школи є ознакою професійної готовності до педагогічної діяльності.

Із поняттям мовленнєвої компетентності тісно пов'язане поняття культури мови та мовлення. Культура мови – це рівень володіння нормами усної та писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, свідоме, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування [11, с. 172].

Лінгвістична компетентність передбачає знання семантики мовних одиниць різних рівнів, вміння використовувати в мовленні лексичні, фонетичні та граматичні мовні засоби. Лінгвістичну компетентність також означають як обізнаність з історією мови й мовознавства, теоретичними основами мовознавства, а також як здатність виконувати лінгвістичний аналіз мовних явищ різних рівнів.

Соціолінгвістична компетенція, на нашу думку, передбачає адекватний вибір і ефективне використання мовних форм відповідно до комунікативного контексту, є інтегративним утворенням, оскільки акумулює вміння та знання, необхідні для соціального аспекту використання мови (правил увічливості, норм, що регулюють стосунки між поколіннями, статями, класами, соціальними групами), визначається динамікою соціальної стратифікації суспільства, культурною орієнтацією його громадян, позитивною соціальною мотивацією людини тощо. Все це загалом характеризує відносну стабільність, традиційність і посилює збереження культурологічної лінії у процесі формування професійних мовленнєвих умінь [105, с. 276].

Н. Синягіна виділяє такі компоненти комунікативної компетенції: толерантність, комунікативність, упевненість у собі, адаптивність, тактовність, організаторські здібності, цілеспрямованість, відповідальність. На думку автора, основними ознаками професійного самовизначення спеціаліста є: «реалізація людиною своїх індивідуальних особливостей, рис, якостей, здібностей і потенціалу; вибір «планки» для себе з того, що вимагає соціум, який диктує норми, стандарти, й ухвалення своєї мети, свого сенсу діяльності; визначення своїх уже наявних особистісних якостей, передбачення своїх потенційних якостей, відповідних вимогам, нормам, цінностям; проектування власного розвитку, що включає і перегляд, і коректування, і нову постановку мети» [211].

Учені вважають, що соціокультурна компетенція – це знання культурних особливостей носіїв мови, їх звичаїв і традицій, мовленнєвого етикету та здатність розуміти комунікативну поведінку носіїв мови з метою адекватного використання набутих знань у процесі спілкування. Соціокультурна обізнаність визначається науковцями як уміння вибрати потрібний рівень мовного етикету, доречний у конкретній ситуації спілкування, залежно від соціального статусу співрозмовника. Соціокультурний компонент є не тільки важливим елементом фахової комунікативної підготовки майбутніх учителів, а й забезпечує виховання їх як національно-мовних особистостей [220].

Соціокультурна компетенція передбачає знання, пов'язані із соціальною структурою суспільства, його національною специфікою, особливостями соціальних ролей, які людина виконує в різних життєвих ситуаціях, і проявляється в умінні орієнтуватися в соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні особливості комунікантів, відповідно поводитись у спілкуванні з ними, а також розуміти соціокультурний контекст літературного твору [65].

У лінгводидактичних працях учені визначають соціокультурну компетентність (компетенцію) як інтегративну якість особистості, до складу

якої входить комплекс знань про характерні особливості світової та національної культури. На їх основі, за твердженням О. Горошкіної, відбувається формування вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними естетичними, моральними, етичними та іншими цінностями. З огляду на це, в структурі соціокультурної компетентності здебільшого виокремлюють здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до усталених норм соціальної поведінки та вміння скоригувати мовні засоби з відповідною мовленнєвою ситуацією. Необхідно зазначити, що лінгвокраєзнавчі, лінгвокраїнознавчі та лінгвополікультурні знання становлять структуру соціокультурної компетентності. Приміром, лінгвокраїнознавча компетенція включає знання про національні звичаї, традиції, історико-культурні особливості країни виучуваної мови. Ця компетенція передбачає здатність педагога виокремлювати з мовних одиниць країнознавчу інформацію та використовувати з навчальною метою, досягаючи ефективної комунікації. Поруч із цим зазначена компетенція передбачає опанування специфіки мовленнєвої та немовленнєвої (специфічні міміка, жести) поведінки носіїв мови за певних умов спілкування.

На думку вчених, сформованість у педагогів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни зумовлює можливість асоціювати з мовною одиницею аналогічну інформацію, котру вживають носії мови, таким чином досягати повноцінної комунікації. З огляду на це, соціолінгвістична компетенція втілює знання та вміння, які мають важливе значення в забезпеченні ефективного використання мови в соціальному аспекті. Вона виявляється в правилах етикету, реєстрах спілкування, лінгвістичних маркерах соціальних відносин, збережена в скарбниці народної мудрості [69, с. 140].

Умовою успішної професійної комунікації для майбутніх учителів є вільне володіння термінологією, тому виокремлюємо також термінологічну компетентність, бо «суттєво поглиблені загальномовні знання та скориговані

й професійно скеровані мовленнєві вміння й навички екстраполюються на мову фаху, передусім на її термінологічну систему» [181, с. 17].

Аргументуючи функціональне значення опанування термінологічною компетентністю в комунікативній компетентності фахівця, дослідники наголошують, що вона виявляється у здатності фахівця точно і лінгвістично правильно використовувати терміни в усному і писемному професійному мовленні. Зокрема, Т. Денищич термінологічну компетентність розглядає як характеристику, котра відображає високу соціально-моральну позицію професіонала, яка проявляється в знаннях, уміннях і навичках, які є достатніми для досягнення цілей професійної діяльності [71, с. 116]. Термінологічну компетентність учені також убачають у здатності фахівців за допомогою використання фахової лексики вільно сприймати й породжувати професійні тексти в усному і писемному мовленні. Вона ґрунтується на особистій внутрішній мотивації та досвіді, враховуючи лінгвістичні та соціальні правила. Синтезуючи в собі загальну культуру спілкування та її специфічні прояви у професійній діяльності, означена компетентність вимагає від фахівця адекватної орієнтації у професійній ситуації та добору найбільш ефективних засобів комунікації [71, с. 116].

Рівень оволодіння фахівцем термінологічною лексикою визначає майстерність його фахового мовлення. Осмислення та опанування професійними поняттями та явищами вважається умовою успішної фахової комунікації. Відсутність належної оцінки комунікативного аспекту в опануванні термінологічною базою спричинює недостатній рівень володіння мовою. Г. Онуфрієнко стверджує, що суттєво поглиблена загальномовна підготовка та відповідно до професійної діяльності скеровані мовленнєві вміння й навички екстраполюються на фахову термінологію. Необхідність використання здобутків української термінології в освітньому процесі стала предметом окремого напрямку лінгводидактичних досліджень. Теоретики і практики в означеній галузі приділяють значну увагу дослідженням

ефективних засобів підготовки комунікативно компетентного фахівця, здатного вільно володіти професійно зорієнтованим мовленням [181, с. 137].

Варто зазначити, що майбутній учитель повинен завжди піклуватися про вдосконалення та підвищення свого рівня культури мовлення. Цьому сприятиме збагачення їхнього словникового запасу, що забезпечуватиме ефективний вплив на свідомість співрозмовника. Урізноманітненню мовлення педагога сприятиме використання синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів, стилістичних фігур тощо; оволодіння можливостями української мови в різних структурних стилях на фразеологічному, лексичному, морфологічному та синтаксичному рівнях.

На формування словникового складу педагога позитивно впливатиме робота зі спеціальною філологічною літературою та лінгвістичними словниками, публіцистичною та художньою літературою, робота над лексичним арсеналом літературної мови; турбота про чистоту свого мовлення – запобігання й уникнення вчителем у своєму мовленні вживання штампів, кліше, невмотивованих запозичень, слів-паразитів і кальки з російської та інших мов. Турбота про чистоту мовлення підвищує якість мовленнєвої діяльності. Чистоту мови простежуємо на всіх рівнях її структури та використання: орфоєпії, орфографії, лексики, граматики, стилістики. Відповідно, важливо приділяти увагу граматично правильному оформленню письмого мовлення; літературно-нормативній вимові; відсутності чужих слів, невмотивованих повторів, суржику, вульгаризмів; правильній та завершній побудові речень, нормативним словоформам; відповідності вислорлюваня меті, завданням, ситуації спілкування, стилям, підстилям і жанрам мовлення»; слід дбати про вірцеве, виразне, образне мовлення вчителя [5, с. 415].

Необхідно зауважити, що обізнаність викладача з поняттям мовної норми та її опанування сприяє підвищенню культури мови, що є підтвердженням культури думки. Самоусвідомлення мовної особистості ґрунтується на культурі мови. Вона зароджується й розвивається тоді, коли

носії національної літературної мови усвідомлюють те, як вони пишуть і говорять, як усвідомлюється їхня мова в різних суспільних середовищах, а також у контексті інших мов. Тобто культура мови безпосередньо пов'язана з психологією та соціологією не лише в плані вироблення моделей, зразків мовної поведінки, а й щодо формування мовної свідомості [192, с. 20]. Норма нерозривно поєднана саме із суспільно-комунікативною функцією мови, а мовленнєва поведінка передусім підпорядкована нормам літературного мовлення: орфоепічним, акцентологічним, фразеологічним, лексичним, синтаксичним, морфологічним. Отже, засвоєння норм передбачає правильність мовлення.

Особливої актуальності набула проблема формування професійно комунікативної компетентності педагога у зв'язку із модернізацією змісту шкільної освіти в Україні. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті стратегічним завданням визначено становлення мовленнєво-мовної особистості, яка володіє нормами писемного й усного спілкування та здатна застосовувати мовні засоби в різних професійних ситуаціях. Аналогічні вимоги до розвитку мовленнєво-мовної особистості зафіксовано також у новій редакції Державного стандарту початкової загальної освіти. З огляду на це, закономірно впливає, що від рівня сформованості професійно-комунікативної компетентності вчителів початкових класів безпосередньо залежить ефективність педагогічного процесу та розвитку комунікативної компетентності учнів [231, с. 5].

Підготовка комунікативно спроможного вчителя розглядається передумовою підвищення якості всіх ланок сучасної освіти. Комунікативна компетенція в працях авторитетної вченої Л. Мацько трактується як сукупність знань та вмінь ефективно їх застосовувати в конкретному спілкуванні в різних комунікантами і в різноманітних умовах, а також уміння їх ефективно застосування в ролі адресанта й адресата» [160, с. 13].

Комунікативну компетентність педагога як компонент професійної компетентності розглядає А. Савостьянов. Він висвітлює це поняття через

певну кількість вимог до вчителя, як-от: проводити діагностику властивостей співрозмовника й особистісних якостей; вести невербальний і вербальний обмін інформацією, виробляти техніку, стратегію і тактику взаємодії з людьми, вміння організувати їхню спільну діяльність для досягнення певних соціально-значущих цілей; уміння ідентифікувати себе із співрозмовником, розуміти, як його сприймають партнери по спілкуванню, та емпатійно ставитися до них [202, с. 59].

Ю. Ємельянов, розглядаючи зміст комунікативної компетентності вчителя, наголошує на вмінні вільно володіти невербальними та вербальними засобами соціальної поведінки. Вчений стверджував, що комунікативної компетентності завжди набувають у соціальному контексті, а факторами, що позитивно впливають на її розвиток, є ерудиція, життєвий досвід, високий інтелект тощо [81].

Розглядаючи сутність комунікативної компетентності студента й ураховуючи, що ця проблема розробляється і досліджується дослідниками нетривалий час, учені наразі не дійшли єдиного визначення поняття комунікативної компетентності вчителя. Виходячи із специфіки праці вчителя, комунікативна компетентність має певні особливості, які полягають у необхідності володіння вміннями науково, логічно та стисло передавати предметну інформацію, організувати педагогічно-доцільну взаємодію в освітньо-виховному середовищі та виховувати гармонійно-розвинену особистість, ураховуючи вікові особливості учнів молодшого шкільного віку.

Таким чином, найбільш важливими вміннями й навичками, яким надається особливо важливе значення під час формування комунікативної компетенції майбутніх учителів початкової школи є такі: вміння орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування, засноване на знаннях і чуттєвому досвіді індивіда; здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища; навички, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням; навички, які



стосуються життя в багатокультурному суспільстві (розуміння відмінностей, повага один до одного, здатність жити з людьми інших культур, мов і релігій).

Отже, аналіз вітчизняної і зарубіжної літератури дає змогу обґрунтувати компетентнісно-комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи як цілісне відносно стійке особистісне утворення, що має складну структуру, важливими складниками якого є мовні та мовленнєві компоненти, які забезпечують вмотивованість і цілеспрямованість дій щодо досягнення цілей комунікативної діяльності. Використання цих засобів дає можливість покращити результативність студентів, підготувати їх до майбутньої педагогічної діяльності, сприяє формуванню комунікативної компетентності.

Метою лексико-народознавчої роботи є вивчення національно-специфічних лексичних одиниць, що відображають особливості культури народу, та забезпечення формування комунікативних умінь, які необхідні майбутньому вчителю для подальшої уфективної праці в початковій школі.

У дослідженні компетентнісно-комунікативний підхід розглядаємо як один із чинників модернізації змісту освіти, що дозволяє педагогам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. У контексті цього підходу визначальними й ефективними для успішної професійної діяльності вчителя початкової школи є не тільки знання, вміння і навички, а й здатність ефективно вирішувати професійні завдання.

Важливою умовою формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи є організація в освітньому процесі закладів вищої освіти ефективної педагогічної комунікації між викладачами та студентами. Високий рівень комунікативної компетентності викладача безпосередньо впливає на формування комунікативності студентів, оскільки комунікація – це процес двостороннього обміну інформацією, результатом якого є взаєморозуміння. У загальному вигляді її можна визначити як змістовий аспект соціальної взаємодії. Таким чином, організовуючи процес

формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, варто розглядати цю категорію як систему, що включає сукупність знань, умінь та якостей майбутнього педагога.

Встановлено, що в рамках компетентнісно-комунікативного підходу процес формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти дозволяє максимально наблизити зміст, процес та способи відтворення і передачі інформації, даних до їхньої майбутньої професійної діяльності.

#### **2.4. Культурологічний підхід у векторі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Одним із найбільш актуальних методологічних підходів у формуванні змісту педагогічної освіти в Україні є культурологічний підхід. Сутність культурологічного підходу як конкретно-наукової методології пізнання і перетворення педагогічної реальності полягає у спрямованості освітнього процесу на становлення культурної особистості фахівця, формування студента як носія професійної та загальної культури, що забезпечує його істинне існування в довколишньому світі й у майбутній професійній діяльності [170].

У педагогічній науці культурологічний підхід виконує теоретико-методологічну функцію і є методологією, яка лежить в основі гуманістичної педагогіки. Він орієнтується на вивчення особистості в певних історико-культурних умовах життя, зокрема й освіти. Основним предметом дослідження з погляду культурологічного підходу є суб'єкт у системі ціннісного ставлення до світу, до інших, до самого себе. Предметом дослідження є особистість, орієнтована на гуманістичні ідеали.

Культурологічний підхід був предметом дослідження як зарубіжних, так і українських учених, таких як: Г. Балл [12], С. Батракова [13], М. Бахтін [14], І. Бех [19], А. Богуш [28], Є. Бондаревська [33], І. Зязюн [95], О. Савченко [204] та ін. На думку вчених, саме культурологічний підхід

відкриває можливість для пошуку нових шляхів у навчанні та вихованні, дає можливість аналізувати педагогічні явища в їх динаміці.

У дослідженні педагогічних проблем культурологічний підхід здійснюється в контексті загально філософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості культура представлена неоднозначно: по-перше, її розуміють як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; по-друге, – ототожнюють з освітою, інтелігентністю людини; по-третє, – пов'язують із характеристикою місця і способу життя людини.

В основі культурологічного підходу закладено поняття «культура – людина», а культурне буття розглядається як існування людини в довіллі – «зовнішня активність», «опредмечування», «відчуження», а також як зворотний процес не менш активного «привласнення та засвоєння», «інтеріоризації», «розпредмечування» продуктів і результатів попередньої активності, самої людської природи або зокрема власних людських здатностей. Діяльність і здатність до діяльності – предметного перетворення світу – розглядається «як сукупність культурного буття» [135, с. 251].

На думку Є. Бондаревської, культурологічний підхід визначає бачення освіти крізь призму розуміння культури, тобто його розуміння як культурного процесу, що відбувається в культуро відповідному освітньому середовищі, всі компоненти якого наповнені людськими сенсами та слугують людині, яка вільно виявляє свою індивідуальність, здатність до культури саморозвитку й самовизначення у світі культурних цінностей. Автор наголошує, що сучасний педагог є носієм і творцем загальної та професійної культури, володіє гуманістичним мисленням, здатністю до постійного самовдосконалення і творчого саморозвитку. За Є. Бондаревською, в образі людини віддзеркалюються соціальні властивості, природні її особливості, властивості як суб'єкта культури. Тому, на думку вченої, потрібно підготувати гуманну, творчу, духовну та вільну особистість, яка здатна до

самовизначення у світі культури. Підготовка таких спеціалістів вимагає суттєвих змін у системі вищої педагогічної освіти [33, с. 251].

Так, на думку Р. Гришкової, необхідно поглиблювати культурологічну спрямованість усіх складових частин освітнього процесу в освітньому закладі, скеровувати професійну підготовку майбутнього спеціаліста від навчання як нормативно зумовленої діяльності до вміння як індивідуально значущої діяльності суб'єкта освітнього процесу [61].

Отже, культуру розглядають як форму і процес організації суб'єктом своєї життєдіяльності, розвитку і самовираження у творчій діяльності й спілкуванні. Відповідно, культура спеціаліста – це його здатність до розвитку і вдосконалення власних творчих можливостей у розв'язанні нестандартних завдань, у здійсненні своїх професійних обов'язків. Культурологічний підхід визначає пріоритети освітньо-виховної роботи у процесі формування особистості як «культура-людина»: 1) людина є суб'єктом культури, власного індивідуального розвитку й життя; 2) освіта – це культурно-розвивальне середовище, в якому розвивається особистість; 3) діалог і творчість – це способи саморозвитку та існування людини в культурно-освітньому просторі.

В аспекті дослідження на підставі культурологічного підходу вбачаємо доцільним розглянути сутність формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Культурологічний підхід певною мірою залежить від розуміння сутності та змісту понять «культура», «культура мови», «культура мовлення». Розглянемо насамперед поняття «культура», сутність якого досліджували вчені в різних галузях науки, як-от: філософи (М. Бердяєв [17], Л. Губерський [62], М. Каган [100], Є. Маркарян [155] та ін.), психологи (Л. Виготський [44], О. Леонтьєв [144], В. Слободчиков [215]), лінгвісти і культурологи (А. Білецький [23], В. Гумбольдт [63], В. Костомаров [124], І. Орієнко [182], О. Потєбня [194] та ін.), педагоги (С. Гессен [49], І. Зязюн [94], М. Кузьмін [136] та ін.).

Аналіз наукового фонду джерел із означеної проблеми засвідчив наявність близько 500 дефініцій цього поняття, яке за словниковими джерелами тлумачиться з різних позицій. Прийнято вважати, що першим слово «культура» у застосуванні до людського індивіда застосував М. Цицерон (I ст. до н. е.) у творі «Тускуланські бесіди». Філософ протиставив поняття «культура» природі, тим самим надав йому філософського звучання «*Cultura autem animi philosophia est*» [258] – «культурне оброблення душі – це і є філософія». Таке порівняння було обґрунтовано схожістю душі з родючим полем: «як родюче поле без обробки не дасть врожаю, так само й душа» [258]. Тобто поняття «культура» в цьому значенні охоплює все створене і перетворене людиною (суспільством).

У термінологічних джерелах поняття «культура» (від лат. *cultura* освіта, виховання, розвиток) трактується: як сукупність духовних і матеріальних цінностей, створених людством протягом його існування [172, с. 394]; сукупність матеріального і духовного надбання людства нагромадженого, збагаченого і закріпленого впродовж історії, що передається від покоління до покоління [202]; певний історичний рівень розвитку суспільства, здібностей та творчих сил людини, що виявляється у формах та типах організації діяльності і життя людини в їх взаємовідносинах [117, с. 68]; ступінь досконалості, досягнення в опануванні тієї чи тієї діяльності або галузі знань, культура мови [129]; рівень оволодіння якоюсь діяльністю чи галузю [57, с. 163]; історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих здібностей людини, духовних і матеріальних цінностей, їхніх взаємовідносин, що створюються цим суспільством [219; с. 678]; охоплює різні сфери, галузі (традиції та звичаї, мову та писемність та інші форми прояву об'єктивного) [128; с. 229].

Звернемося до поглядів учених щодо розуміння поняття «культура», яке має глибокий філософський смисл, наукове підґрунтя, освітню значущість. М. Каган визначає культуру як цілісний системний погляд на речі, здатність бачити в багатоманітності взаємопов'язаних елементів

специфічні утворення, а також як спосіб діяльності людини, що складається із двох меж (технологія і продукт) і трьох нашарувань (духовна, ментальна та матеріальна) [99]; А. Швейцер поняття культура розглядає як духовний і матеріальний прогрес у всіх галузях, що супроводжується моральним розвитком людини й людства [262].

Культура – це універсальний спосіб діяльності людини з освоєння світу та виявлення своєї внутрішньої сутності, результатом цієї діяльності є сукупність накопичених і створених культурних багатств як особливої форми культурної реальності, що служить однією з головних основ усієї людської діяльності і людського буття [253, с. 89].

Учені (М. Бердяєв [17], В. Біблер [20], Л. Губерський [62], Е. Ільєнков [97] та ін.) пов'язують людину зі змінюванням самої людини, її становленням як творчої індивідуальності [20]. На думку учених, стрижневим у змісті поняття «культура» є не речі, а людина, її роль і місце у світі, оскільки людина є мірою всіх речей [228]. Так, Д. Лихачов пов'язує культуру з цінностями суспільства. За його словами, культура рухається вперед не шляхом переміщення у просторі і часі, а шляхом накопичення цінностей. При цьому вчений зауважує, що «чим більшими цінностями оволодіває людство, тим більш гострим стає його сприймання інших культур» [147].

О. Уваркіна виокремлює основні складові поняття «культура»: людинотворення, гуманість, що полягає у конкретизації загальнолюдських цінностей, притаманних кожній людині. Продуктом культури є сама людина, яка одночасно є творцем культури; головне джерело культури – діяльність людини. Культура містить способи та результат діяльності людини [239, с. 9].

Психологія відповідно до культурно-історичної теорії розвитку психіки Л. Виготського пов'язує культуру з активною перетворювальною, творчою діяльністю особистості як соціально-історичним явищем. За словами Б. Ананьєва, «особистість – це продукт культури» [3, с. 86]. Іншими словами, культуру можна віднести виключно до характеристики людського

суспільства, яке функціонує за правилами та нормами вербальної та невербальної поведінки.

Зауважимо, що лінгвісти і культурологи (Є. Верещагін [40], В. Гумбольдт [63], В. Костомаров [124] та ін.) розглядають культуру як сукупність матеріальних і духовних цінностей, що накопичуються певною спільністю людей, як продукт соціальної активності людських колективів; вона має історичну генезу і відіграє вирішальну роль у ставленні окремої людської особистості [40].

Ми поділяємо твердження С. Гессена, який пов'язує культуру з освітою, вважає, що саме освіта є «духовним змістом культурного життя», оскільки людина не тільки відтворює минуле, а, розвиваючись сама, розвиває і культуру. Учений констатує, що «людина і культура – два рівноцінних об'єкти» [235].

На думку М. Тиводара, «культура» – це сфера духовного життя суспільства, що охоплює систему освіти, духовної творчості, виховання, установи й організації, що забезпечують її функціонування [236, с. 167]. Це визначення тією чи тією мірою стосується вчителя, а саме: функцій педагога в суспільстві, діяльності вчителя та її результатів, особистісних якостей.

У дослідженнях сучасних учених (В. Біблер, Ю. Давидов, Е. Маркарян та ін.) спостерігаються різні підходи до аналізу таких складних явищ, як загальна культура, педагогічна культура та культурна діяльність [155]. На наш погляд, з-поміж цих підходів необхідно виділитимемо педагогічну культуру. Невід'ємною частиною педагогічної культури вчителя є його мовленнєва культура, ознайомлення з яким дає можливість учителю оволодіти обов'язковим запасом культурних надбань свого народу, його етносу, мови у майбутній професійній діяльності.

Кожна культура тісно переплітається із самою людиною, яка перебирає знання з минулого в майбутнє, властивості свого народу, властивості етнічності, які є результатом культурного розвитку етносів і людства. Цим засвідчується культурно-побутова, національна культура і психологічна

єдність кожного з етносів, стиль їхнього життя. Це свідчить, що етнічна культура – успадкований від предків комплекс соціального і господарського життя, духовної і матеріальної культури, які визначають стиль життя, виконують етноідентифікуючу роль, дають можливість протиставити і виділити себе іншим етносам. Культурно-побутові особливості передаються з покоління в покоління, стають традиційними, стійкими і живуть навіть тоді, коли умови життя етносу змінилися.

Культурно-побутова специфіка і культурне обличчя є дуже важливим критерієм, за якими розмежовують етноси. Культурна специфіка етносів – це не лише сукупність традиційно-побутових особливостей матеріальної і духовної культури, що склалися у минулому, а й культурні досягнення народу, його внесок у сучасну світову культуру. Нині люди визначають свою належність до того чи того етносу по тому, що вони є спадкоємцями культурного надбання свого народу, є продовженням його традицій у господарському, суспільному, культурному житті.

У вітчизняній науці склалося також поняття «національна культура». Так, у сучасній науці виділяють дві основні точки зору на національну культуру. Прихильники першої твердять, що національну культуру може мати лише той народ, який має або принаймні мав у минулому власну державу. З іншої точки зору, фактор державності не є обов'язковим для виникнення й розвитку національної культури, хоча його наявність відіграє позитивну роль у цьому процесі. Серед факторів, що найактивніше впливають на формування національної культури будь-якого народу, найважливіше місце посідає культура та її мова.

На органічний зв'язок мови і культури вказували мовознавці В. фон Гумбольдт [63], О. Потебня [194], К. Ушинський [240] та ін. Взаємозв'язок між ними вбачається в тому, що мова і мовлення виступають продуктом певної культури, а культура, у свою чергу, кодується засобами мови. Мова об'єднує всі складники культури – духовні, матеріальні – в єдине ціле. Мова виступає найбільш яскравою національною ознакою, вона –



міцний елемент певної культури, який утримує в одному духовному полі всіх представників певної нації, навіть роз'єднаних у часі і просторі. В мові сконцентровані національний характер, національна психологія, вдача, ментальність, що формувалися віками.

Для нашого дослідження особливий інтерес викликає доробок В. фон Гумбольдта. Учений був одним із перших, хто визнав закономірний зв'язок мови і культури. Цей зв'язок він бачив у тому, що, по-перше, духовна і матеріальна культура акумулюються в мові; по-друге, національний характер і національна культура виражаються в мові шляхом своєрідного бачення світу; по-третє, мові властива специфічна внутрішня форма, яка є відтворенням «народного духу», його культури; по-четверте, мова виступає посереднім ланцюжком між людиною і культурою [63].

Учені (В. фон Гумбольдт [63], О. Потебня [194]) у своїх працях наголошували на тому, що мови є для націй основними органами їх оригінального мислення і сприйняття світу.

Так, В. Фон Гумбольдт вважає, що мова описує навколо людини зачароване коло, вийти з якого можна лише вступивши до іншого кола, тобто вивчивши іншу мову. А вивчити іншу мову – означає набути новий погляд на світ [63]. Люди, які розмовляють різними мовами, і світ бачать по-різному, оскільки кожна мова членує довколишній світ по-своєму. Таким чином, зв'язок культури і мови відтворюється у світогляді і способах мислення людини.

О. Потебня наголошував, що навіть найменші структурно-семантичні відмінності в мовах особливим чином налаштовують увесь механізм думки на пізнання світу. Зазначені мовні структури навіть на сенсорному рівні спрямовують свідомість на своєрідне сприймання дійсності, визначаючи характер вибірковості. Йдеться не лише про відмінне членування позамовної дійсності, а про надання певним її аспектам різного сенсу і різної прагматично-функціональної та аксіологічної значущості [194].

Мова як прояв національної самобутності народу передає і зберігає наступним поколінням картини соціального та культурного побуту, етнічні особливості світосприймання, звичаї та обряди, народні думки і почуття, втілені у відшліфованих словесно-виражальних формах. «Оскільки мова є продуктом певної етноспільноти, вона передусім консолідує націю. Упродовж століть у народній мовній свідомості переосмислюється світ реалій, у результаті чого формується категоризаційна етнічна модель світу» [248, с.4].

Твердження про те, що мова етносу формує національно-мовну картину світу та виконує культурологічну функцію виникла ще у XVIII столітті завдяки В. фон Гумбольдту [64] і продовжила свою реалізацію у працях А. Богуш [28], Є. Верещагіна [40], І. Голубовської [52], Р. Кісь [108], В. Кононенка [120], В. Костомарова [124], О. Потебні [194] та ін. Учені акцентували на двобічному та очевидному характерові зв'язку між мовою і світобаченням культурно-етнічного колективу.

Зазначимо, що В. Кононеко визначив основні напрями спільного аналізу понять «мова» і «культура», як-от: мова і культура є виявом спільних креативних зусиль, наслідком діяльності народу та його окремих представників – обдарованих особистостей; мова і культура розвиваються в одному часі й просторі паралельно, в безпосередньому зв'язку з подальшим становленням народу – носія культури та національної мови; у цьому розумінні народ – творець і культури, і мови; у смислових наповненнях слова, висловлювання й тексту закладено історично-культурну складову, потенції подальшого руху національно-культурного процесу; мова є одним із виявів культури [120, с. 8].

У сучасному мовознавстві феномен «мова» розкривається як «складна багаторівнева знакова система, що використовується людьми з метою спілкування (обмін інформацією, волевиявлення), фіксації та збереження інформації» [155, с.3].

Мова виконує важливу етнотворчу та етнооб'єднувальну функції; найповніше пов'язана з культурно-побутовими особливостями етносів, бо їхня культура, особливо духовна, найповніше виражається рідною мовою. Більше того, мова входить у культуру етносів, зберігає і передає способи їхнього мислення і психологію [204].

О. Потебня розглядає мову не тільки як етнодиференціувальну, а й як етноформувальну ознаку будь-якого народу. При цьому «етнічна специфіка полягає не в тому, що виражається, а в тому, як виражається». З цього положення випливає ряд наслідків: втрата народом своєї мови рівнозначна денаціоналізації; двомовність у ранньому віці призводить до маргіналізації; культура та, зокрема, мовний розвиток у ранньому віці сприяє розвитку національної свідомості. Мова є сховищем знань, здобутих упродовж історії розвитку етносу, та виступає засобом передачі соціального досвіду від покоління до покоління. Мова – це не лише засіб спілкування, але й природній резерв інформації про світ і, насамперед, про власний народ [194].

Українські вчені (В. Кононенко [120], І. Огієнко [177], В. Русанівський [201] та ін.) розглядають культуру в царині національної мови. Одним із перших, хто визнав закономірний зв'язок мови і культури, був В. фон Гумбольдт. У своїх працях він неодноразово наголошував на нерозривності понять «мова» і «культура», «мова» і «народ». Науковець писав: «Людина, взята сама по собі, слабка і здатна лише на незначне через свою недовговічну силу. Їй потрібна висота, на яку вона могла б піднятися; ряд, до якого вона могла б примкнути. Цю перевагу вона, безумовно, отримує, чим більше зрощує в собі дух своєї нації, свого народу, свого часу». У концепції ученого, культура невіддільна від мова. Вона пов'язана з духовним розвитком людства, відображає розвиток культури: «Мова тісно переплетена з духовним розвитком людства і супроводжує його на кожному етапі локального прогресу або регресу, віддзеркалюючи в собі кожен етап культури» [64, с. 57].

Отже, «мова» і «культура» – поняття, що перебувають у постійному взаємозв'язку. Поняттєві й емоційні мовленнєві коди дозволяють пізнавати культуру етносу на кожному історичному етапі його розвитку. Кожна історична епоха виробляє свій стиль, манеру, свій естетичний еталон, що пропонується для спілкування в певному мовленнєвому середовищі.

Культурологічний підхід є підґрунтям формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи і передбачає залучення студентів до національної культури, усвідомлення ними національно-культурного компонента мовних одиниць різних рівнів і оволодіння культурою народу-носія української мови.

У цьому контексті для застосування культурологічного підходу в процесі дослідження лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, ми звернулися до базових понять проблеми, які дали змогу стверджувати, що мовленнєва культура, яка є предметом вивчення народознавчої лексики, являє частину етнічної культури суспільства та може вивчатися з огляду на історичний розвиток людства, у контексті історії його культури.

Проблема професійної педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи розкрита в дослідженнях І. Беха [19], Є. Бондаревської [33], В. Гриньова [59], І. Зязюна [93] та ін. Так, на думку В. Гриньової, педагогічна культура трактується як особистісне утворення, діалектична єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки, які формуються, реалізуються і вдосконалюються в різних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи їхній характер і рівень [59, с.6]. До її найближчих складників І. Зязюн відносить системний світогляд і модель мислення, рефлексивну та інформаційну озброєність, компетентність спілкування, конкретно-предметні знання [93]. Відтак, формування вчителя є складним процесом безпосереднього цілеспрямованого збагачення індивідуальності.

Зміст професійної культури вчителя, як стверджують науковці, включає насамперед культуру мислення і праці, культуру спілкування і мовлення [59]. Культура педагогічного мислення базується на теоретичному осмисленні педагогічної діяльності, усвідомленні закономірностей, принципів педагогічного процесу, передбаченні і прогнозуванні результатів професійної діяльності. Культура педагогічної праці – це високий рівень володіння професійними вміннями і навичками, здатність до педагогічної творчості. Культура професійного спілкування включає знання норм взаємовідносин «учитель – учень», «учитель – колеги». Керуючись цими нормами, учитель спирається на своє емоційне сприймання, увагу, волю, характер, що значною мірою відображається на формі спілкування. Культура мовлення вчителя тісно пов'язана з культурою спілкування. Слово вчителя – найтонший інструмент впливу на дитину, головний засіб педагогічної діяльності. Саме тому до його мовлення ставлять особливі вимоги: воно повинно бути логічним, правильним з точки зору фонетики і граматики, виразним, багатим за словниковим запасом тощо.

Лексико-народознавчий компонент професійної мовної компетентності майбутнього вчителя початкової школи охоплює сформованість знань тематичної групи народознавчих номінацій, які характеризують традиційне матеріальне й духовне надбання народу. Це – специфічна народознавча етнічна лексика, історизми, діалектизми, фольклоризми.

Отже, встановлено, що феномени «культура» і «суспільство» взаємодіють, доповнюючи один одного, і маніфестуються як різні аспекти однієї реальності в межах соціокультурного та етнокультурного просторів: культура відзеркалюється в соціально-історичному досвіді, програмує життєдіяльність людини засобами народних традицій, звичаїв, цінностей; суспільство ініціює певні моделі суспільної взаємодії завдяки взаємодії культур, які засвоюються і трансформуються в контексті життєдіяльності особистості в соціумі. У мовній освіті сформувалися кілька напрямів культурологічного підходу, а саме: лінгвокраїнознавчий,

лінгвокультурологічний, комунікативно-етнографічний і соціокультурний, об'єднувальним чинником яких є мова як феномен культури, етнокультури, історичної скарбниці звичаїв народу і засобу пізнання світу, зберігання і передання суспільно-історичного і культурного досвіду наступним поколінням.

Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування лексико-народознавчої компетентності дозволяє виокремити у змісті професійної культури майбутніх учителів початкової школи такі культурологічні складники, як національна культура, мовно/мовленнєва культура, етнокультура, народознавча культура, що зорієнтовані на формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. Вирішальними і стрижневими цінностями освіти, за культурологічним підходом, є насамперед людина як суб'єкт культури (етнокультури) та освіта як культурно-розвивальне мовленнєве освітнє середовище, спрямоване на формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Встановлено, що лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи в контексті культурологічного підходу створює можливості для підвищення рівнів їхньої загальної мовно-мовленнєвої та професійно-педагогічної культури у процесі фахової підготовки, забезпечує розвиток особистості вчителя як суб'єкта культури (етнокультури), спрямованого на майбутню професійну мовленнєво-комунікативну діяльність з учнями.

З огляду на це, доцільно застосовувати культурологічний підхід у дослідженні лексико-народознавчої компетентності як професійно-педагогічної культури майбутніх учителів, що зумовлює її тісними зв'язками з іншими складниками та іншими різновидами культури суспільства.

Ураховуючи зазначені положення, можемо стверджувати, що вивчення сутності лексико-народознавчої компетентності, особливостей формування її у майбутніх учителях без реалізації культурологічного підходу буде

неповноцінним та неякісним. Головними цінностями освіти при культурологічному підході є людина як суб'єкт культури, освіта як культурно розвивальне середовище, яке формує особистість на основі лексико-народознавчої компетентності, що складає культурне ядро змісту освіти, а також способи саморозвитку та самовдосконалення.

### **Висновки до другого розділу**

Визначено основні концепти дослідження, загальні методологічні закони та закономірності формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано, що методологічними орієнтирами формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи виступили: особистісно-діяльнісний, компетентісно-комунікативний, культурологічний підходи.

Особистісно-діяльнісний підхід передбачає переорієнтацію освітнього процесу на визначення і вирішення майбутніми фахівцями конкретних освітніх завдань за умови оволодіння ними орієнтувальною основою та алгоритмом виконання певного виду діяльності. Встановлено, щоб сформувати особистість майбутнього вчителя, потрібно в аспекті особистісно-діялісного підходу відмовитися від традиційних форм навчання студентів, а саме: навчання здебільшого зорієнтованого на передавання знань, формування вмінь і навичок, тобто як організацію засвоєння навчального матеріалу; схеми спілкування, взаємодії викладача і студентів; об'єкта навчання як сукупності знань, що засвоюються. Відтак, особистісно-діялісний підхід порушує питання про необхідність у сучасних ЗВО змінити позицію викладача-інформатора як джерела знань, контролера на позицію фасилітатора; створення таких навчальних ситуацій, які б сприяли розкріпленню студентів; створення умов для розвитку морально досконалої, гармонійної, соціально активної особистості шляхом активізації її внутрішніх резервів, професійно компетентної особистості, здатної до подальшого саморозвитку і самовизначення. Використання

особисто-діяльнісного підходу в дослідженні формування лексико-народознавчої компетентності передбачало розуміння цього освітнього процесу як процесу діяльності, спрямованої на становлення студента як особистості та як майбутнього фахівця.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлює доцільність збагачення словникового запасу студентів, у тому числі термінологічною (методичною) лексикою відповідно до їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Реалізація особистісно-діяльнісного підходу здійснюється передусім через створення відповідного змісту, що інтегрує відомості з педагогіки, психології, лінгводидактики, мовознавства, народознавства. При опануванні народознавчої лексики викладачі повинні акцентувати увагу студентів на її мобільності, відкритості, неоднорідності, різних темпах розвитку окремих її шарів, складності структури. Усі ці якості, як свідчить практика, створюють певні труднощі у процесі опанування народознавчої лексики, головною з яких є великий обсяг словникового складу та його постійні зміни.

Упровадження особистісно-діяльнісного підходу в процес формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи зумовлене необхідністю розроблення відповідних педагогічних умов та освітніх технологій, що забезпечили б можливість кожному студенту розвиватися в освітньому процесі відповідно до власних цілей, здібностей, освітніх потреб, за власним темпом і рівнем засвоєння народознавчої лексики.

Найважливішою складовою частиною процесу формування особистості майбутніх учителів початкової школи є професійна компетентність. Оволодіння нею сприятиме синтезу професійних та особистісних характеристик, оперативній адаптації людини в суспільстві та професійній діяльності, здатності до успішної комунікації та задоволення власних потреб, забезпечуватиме використання досвіду в поєднанні зі знаннями, уміннями та навичками.



Одними із чинників, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи є вибір компетентнісно-комунікативного підходу в майбутній професійній діяльності.

Компетентнісно-комунікативний підхід був спрямований на формування у майбутніх учителів початкової школи лексико-народознавчої компетентності в процесі комунікативної взаємодії викладача і студентів. Стрижневими поняттями компетентнісного підходу є:

– компетенція – соціально закріплений результат, насамперед задана соціальна норма (вимога) до мовно-мовленнєвої підготовки студентів (мовленнєві вміння, навички, мовні знання);

– компетентність – особистісна якість, набута інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, вміння, навички, ставлення, ціннісні орієнтації, настанови, попередній досвід, якого набувають не тільки у процесі навчання, а й під впливом стихійного середовища, яка формується із набутих мовленнєвих компетенцій.

Розглядаючи компетентнісно-комунікативний підхід у ролі важливого структурного елементу професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи, наголошуємо, що він є явищем як лінгводидактичним, так і педагогічним, оскільки співвідноситься зі знаннями, вміннями та навичками, які найбільш точно віддзеркалюють багатогранність компетентнісно-комунікативного підходу, його важливу роль у формуванні особистості.

Компетентність розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати лексико-народознавчі знання, вміння, навички в подальшій професійній мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння студентами різних видів компетенцій (лексичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної).

Комунікативна компетентність забезпечує можливість комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів із використанням мовних / немовних

засобів спілкування. У дослідженні компетентнісно-комунікативний підхід розглядаємо як методологічне підґрунтя модернізації змісту професійної освіти, спрямованої на формування лексико-народознавчої компетентності в майбутніх учителів початкової школи.

Визначальними й ефективними для успішної професійної мовленнєво-комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи є не тільки лексико-народознавчі знання, вміння і навички, а й здатність ефективно їх застосовувати у професійній діяльності з учнями.

Вибір культурологічного підходу зумовлений спрямованістю сучасної освіти в контексті культури і передбачає об'єктивний зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Людина містить в собі частину культури, вона не тільки розвивається на основі освоєної нею культурою, але і вносить у неї щось принципово нове, тобто людина стає творцем нових елементів культури. Тому, освоєння культури як системи цінностей є розвитком самої людини, становленням її як творчої особистості і суб'єкта культури.

Культурологічний підхід у дослідженні розглянуто як формування лексико-народознавчої компетентності через призму української етнокультури, засобами народних звичаїв, традицій і обрядів, культури мовлення та мовленнєвого спілкування. Саме культурологічний підхід відкриває можливість для пошуку нових шляхів у навчанні та вихованні, забезпечує вивчення освітніх проблем, можливість аналізувати педагогічні явища в їх динаміці.

Культурологічний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи до формування лексико-народознавчої компетентності дозволяє виокремити у змісті професійної культури майбутніх учителів початкової школи такі культурологічні складники, як національна культура, мовно / мовленнєва культура, етнокультура, народознавча культура, що зорієнтовані на формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Вирішальними і стрижневими цінностями освіти, за культурологічним підходом, є насамперед людина як суб'єкт культури (етнокультури) та освіта як культурно-розвивальне мовленнєве освітнє середовище, спрямоване на формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкової школи.

Встановлено, що лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи в контексті культурологічного підходу створює можливості для підвищення рівнів їхньої загальної мовно-мовленнєвої та професійно-педагогічної культури у процесі фахової підготовки, забезпечує розвиток особистості вчителя як суб'єкта культури (етнокультури), спрямованого на майбутню професійну мовленнєво-комунікативну діяльність з учнями.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх вчителів початкової школи уможлиблюється завдяки цілісному функціонуванню методологічного механізму: законів, принципів та підходів.

Положення цього розділу висвітлено у восьми наукових публікаціях автора [289; 290; 291; 292; 293; 294; 295; 296].

### **Список використаних джерел до другого розділу**

1. Абдуллина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва : Просвещение, 1990. 140 с.
2. Абульханова-Славская К. А. *Деятельность и психология личности*. Москва : Наука, 1980. 335 с.
3. Ананьев Б. Г. *Психология и проблемы человекознания*. Москва : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : МОДЭК, 1996. 384 с.
4. Андреев В. И. *Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития*. 2-е изд. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608 с.

5. Арешонков В. Ю. Модель удосконалення педагогічної самоорганізації учителя на основі компетентнісного підходу. *Вісник Житомир. пед. ун-ту*. 2003. № 13. С. 26–34.
6. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе. Его закономерные основы и методы : учеб.-метод. пособие. Москва : Высш. шк., 2001. 368 с.
7. Асмолов А. Г. Психология личности : учебник. Москва : Издательство МГУ, 1990. 367 с.
8. Ахлібовський Б. А. Категориальний аспект поняття інтеграції. *Диалектика как основа интеграции научного знания* : межвуз. сб. Ленинград, 1989. С. 50–59.
9. Ахмедзянова Л. М. Психолого-педагогические основы формирования призвания к профессии учителя. Одесса, 1993. 219 с.
10. Бабансткий Ю. К. Педагогика : учеб. пособ. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1998. 468 с.
11. Бабич Н. Д. Основы культуры мовлення. Львів : Світ, 1990. 232 с.
12. Балл Г. О. Гуманізація загальної та професійної освіти: суспільна актуальність і психолого-педагогічні орієнтири. *Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол, 2000. 639 с.
13. Батракова С. Н. Методологические проблемы становления педагогического процесса формирования целостной личности. *Мир психологии*. 2004. № 4 С. 183–193.
14. Бахтин М. М. Философская культура XX века. Санкт-Петербург, 1991. Вып. 1. 128 с.
15. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / М-во освіти і науки України; Львів. нац. ун-т ім. І. Франка. Київ : Довіра, 2007. 205 с.
16. Безрукова В. С. Педагогика. Проектная педагогика : учебное пособие для инженерно-педагогических институтов и индустриально-педагогических техникумов. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.

17. Бердяев Н. А. Творчество и объективация. Минск : Экономпресс, 2000. 304 с.
18. Берека В. Є., Галас А. В. Професійна компетентність вчителя початкових класів. Харків : Вид-во «Ранок», 2018. 496 с.
19. Бех І. Д. Виховання особистості. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
20. Библер В. С. Культура. Диалог культур. *Вопр. філософії*. 1989. № 6. С. 31–42.
21. Биковська О. В. Компетентнісний підхід у позашкільній освіті науково-технічного напрямку. *Програми з позашкільної освіти: науково-технічний напрям*. Київ : Грамота, 2007. Вип. 1. С. 8–11.
22. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2004. Вип. 10. С. 24–37.
23. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : навч. посібник для студ. філол. спец. Київ : Арттек, 1997. 224 с.
24. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка вчителя. *Рідна школа*. 1998. № 1. С. 23–26.
25. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2011. 704 с.
26. Богуш А. М. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку дошкільників. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Том 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 155–170.
27. Богуш А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.
28. Богуш А. М. Українське народознавство в дошкільному закладі : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2002. 407 с.

29. Богуш А. М., Шиліна Н. Є. Мовленнєва готовність старших дошкільників до навчання у школі. Одеса : ПНЦ АПН України, 2002. 336 с.
30. Большой энциклопедический словарь / глав. ред. А. М. Прохоров. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Норинт, 2001. 1456 с.
31. Бондар С. П. Компетентнісна спрямованість змісту і структури навчального предмета в умовах фундаменталізації освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 17 : Теорія і практика навчання та виховання. Вип. 20. 2012. С. 10–23.
32. Бондар С. П. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура. *Освіта і управління*. 2007. Т. 10. № 2. С. 93–99.
33. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. Ростов-на-Дону : Учитель, 1999. 560 с.
34. Бондаренко М. П. Організація і виховання студентського колективу. Київ : Вища школа, 1979. 69 с.
35. Бугеря Т. М. Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 22 с.
36. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
37. Вагнер В. Университеты и среднеобразовательная школа. *Русская мысль : Ежемесячное литературно-политическое издание*. Книга II. Москва, 1898. 298 с.
38. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі. Київ : Освіта, 2006. 268 с.
39. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
40. Верещагин Е. М. Лингвострановедение и принцип коммуникативности в преподавании русского языка как иностранного. *Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы* :

доклады сов. Делегаций на V конгрессе МАПРЯЛ. Москва : Русский язык, 1982. С. 56–64.

41. Вітвицька, С. С. Формування професійної компетентності у майбутніх бакалаврів та магістрів. *Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід* : монографія / за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 244–266.

42. Волкова Н. П. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге видання, доповнення. Київ : Видавництво «Академвидав», 2007. 615 с.

43. Воронина Т. П. Образование в эпоху новых информационных технологий (методологические аспекты). Москва : Информатика, 1995. 220 с.

44. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва : Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.

45. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6-ти. Москва : Педагогика, 1982–1984.

46. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах. *Русский язык за рубежом*. 1977. № 6. С. 38–45.

47. Гегель Г. В. Ф. Наука логики : в 3-х томах. Москва : «Мысль», 1970–1972 с.

48. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века Москва : Совершенство, 1998. 608 с.

49. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва : Школа-Пресс, 1995. 448 с.

50. Глоссарий терминов профессионального образования. Турин, 1998. 26 с.

51. Голобородько Е. П. Русский язык 8 класс : пособ. для учителей. Харьков : Основа, 2009. 207 с.

52. Голубовська І. О. Душа і серце в національно-мовних картинах світу. *Мовознавство*. 2002. № 4-5. С. 40–47.

53. Гоноболин Ф. Н. Психология педагогических способностей. *Способности и интересы* : сб. Москва, 1962. С. 249.

54. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. С.75–78.

55. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне : Волинські обереги, 2012. 192 с.
56. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.
57. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник : довідкове вид. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
58. Гребенюк О. С. Общая педагогика : курс лекций / Калинингр. ун-т. Калининград, 1996. 107 с.
59. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Киев, 2000. 32 с.
60. Гриценко Т. Б., Гриценко С. П., Кондратюк А. Ю. Культурологія : навчальний посібник. Київ : Центр навчальної літератури, 2000. 392 с.  
URL : <http://www.infolibrary.com.ua/books-text-2736.html>
61. Грیشкова Р. О. Культурологічний підхід до навчання як передумова розширення іншомовної соціокультурної компетенції студентів. *Мова і культура* : наук. журн. Київ : Вид. Дім Дмитра Бураго, 2007. Вип. 9. Т. XI (99). С. 9–13.
62. Губерський Л. В. Культура. Ідеологія. Особистість : навч. посіб. Київ, 2002. 577 с.
63. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. Москва : Прогресс, 1984. 398 с.
64. Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. Москва : Прогресс, 1985. 368 с.
65. Гудзик И. Ф. Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения). Чернівці : Видавничий дім «Букрек», 2007. 496 с.
66. Давыдова Л. Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Астрахань, 2005. 342 с.



67. Данилов М. А. Воспитание у школьников самостоятельности и творческой активности в процессе обучения. *Сов. педагогика*. 1961. № 8. С. 33–46.

68. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ. 440 с.

69. Данилюк С. С. Дискурсивна, стратегічна, соціальна та соціокультурна компетенції як складники комунікативної компетенції в межах моделі формування професійної компетентності майбутніх філологів засобами інтернет-технологій. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 137–143.

70. Дем'яненко Н. М. Концепція компетентнісно-професійного підходу в підготовці викладача вищого навчального закладу. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України* : матеріали методологічного семінару. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 322–331.

71. Денищич Т. А. Спеціальні та власне методичні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів. *Збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту*. 2014. Ч. 2. С. 113–120.

72. Депенчук Н. П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации. *Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний*. Москва : ИФАН, 1981. С. 19–22.

73. Дистервег А. Избр. пед. соч. Москва : Учпедгиз. 1956. 374 с.

74. Дмитренко Т. О. Розвиток педагогіки на підґрунті принципу багатовимірності мислення. *Вісник Харківської державної академії культури*. Харків. 2012. Вип. 36. С. 283–287.

75. Долинський Б. Т. Методологія здоров'язберігаючої діяльності майбутнього вчителя початкової школи : монографія. Одеса: Видавець М. П. Черкасов, 2010. 266 с.

76. Дроздова І. П. Теоретико-методичні засади розвитку українського професійного мовлення студентів вищих навчальних закладів

нефілологічного профілю : дис... докт. пед. наук : 13.00.02. Херсон, 2011. 450 с.

77. Дубасенко О. А. Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку. Житомир : Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2006. 322 с.

78. Дюшеева Н. К. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя. *Педагогическое образование и наука*. 2008. № 9. С. 16–23.

79. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

80. Еремкин А.И. Система межпредметных связей в высшей школе. Харьков : ХГУ, 1984. 151 с.

81. Смелянов Ю. В. Активное социально-психологическое обучение. Москва : Изд-во ЛГУ, 1985. 168 с.

82. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2008. № 39. С. 52–56.

83. Заболотна І. О. Естетичність як комунікативна ознака мовлення учнів. URL : [http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue\\_39/15.pdf](http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_39/15.pdf)

84. Загв'язинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. Москва : Академия. 2001. 208 с.

85. Загвязинський В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва : Педагогика, 1982. 160с.

86. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования : учебное пособие. Екатеринбург, 2000. 368 с.

87. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста : науч. метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. 1999. 245 с.

88. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования компетентностный подход : учеб. пособие. Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. 216 с.
89. Зелинский А. Ф. Криминальная психология. Киев : Юринком Интер, 1999. 240 с.
90. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе подходов к проблемам образования? *Высшее образование сегодня*. 2006. № 8. С. 20–26.
91. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Москва : Логос, 1999. 384 с.
92. Зязюн І. А. Інтелектуально-творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. *Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ : Віпол, 2000. С. 11–57.
93. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність. Київ : Вища школа, 1997. 340 с.
94. Зязюн І. А. Технологія освіти в контексті удосконалення професійного розвитку особистості. *Розвиток педагогічної і психологічної науки в Україні 1992-2002*. Ч. 2. Харків : «ОВС», 2002. С. 28–45.
95. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія. Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
96. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом*. 1990. № 4. С. 54–60.
97. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
98. Ільїн В. В. Людина і світ : навчальний посібник. Київ : КНТЕУ, 2003. 283 с.
99. Каган М. С. Проблема «Запад-Восток» в Культуроведении: Взаимодействие художественных культур. Москва : Наука, Издательская фирма «Восточная литература», 1994. 106 с.

100. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
101. Кант И. Критика чистого разума. Сочинения : в 6-ти т. Москва, 1963–1966.
102. Караман С. О. Теоретико-прикладні аспекти формування лексичної компетентності студентів в умовах динаміки лексичної норми. *Українська мова і література в школах України*. 2020. № 5. С. 3–7.
103. Карпова Л. Г. Сутність професійної компетентності вчителя. *Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності* : зб. наук. пр. Київ : Науковий світ, 2002. С. 75–79.
104. Качалов Д. В. Концепция формирования педагогической культуры у студентов вуза – будущих учителей в инновационной образовательной среде : монография. Москва : Академия Естествознания, 2011. 157 с. URL: <http://www.rae.ru/monographs/125>.
105. Кипиченко Н. С. Комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи як психолого-педагогічна проблема. *Педагогіка вищої та середньої школи* : зб. наукових праць. 2012. Вип. 36. С. 274–279.
106. Кисельова О. Б. Формування компетентності самоосвіти у майбутніх педагогів в умовах інформаційно-навчального середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2011. 20 с.
107. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя. Київ : Вища школа, 1994. 156 с.
108. Кісь Р. Я. Мова, думка і культура реальності (від О. Потебні до гіпотези мовного релятивізму). Львів : Літопис, 2002. 304 с.
109. Клименко С. Формування культури професійного мовлення майбутніх учителів української мови та літератури у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2017. 20 с.
110. Климов Е. А. Как выбрать профессию. Москва, 1990. 150 с.
111. Климов Е. А. Психология профессионала. Москва, 1996. 324 с.

112. Климова К. Формування культури українського мовлення в майбутніх учителів-нефілологів (психологічні передумови). *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія: Філологічні науки (мовознавство і літературознавство) / за ред. Л. Мацько. Вип. 3. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. С. 198–205.

113. Климова К. Я. Формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 554 с.

114. Ковальчук Л. О. Основи педагогічної майстерності : навч. посіб. Львів : Видав. Центр ЛНУ. Івано-Франківськ, 2007. 608 с.

115. Ковтун О. В. Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : дис....доктора пед. наук. : 13.00.02. Одеса, 2013. 533 с.

116. Ковшар О. В. Теоретико-методичні засади організації перед шкільної освіти : монографія. Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2015. 244 с.

117. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону : Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.

118. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Львів, 1999. 302 с.

119. Коменський Я. А. Избр. пед. соч. Москва : Учгедгиз. 1955. 651 с.

120. Кононенко В. І. Українська етнолінгводидактика. Івано-Франківськ, 1995. 57 с.

121. Копусь О. А. Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх магістрів філології. *Теоретична і дидактична філологія* : зб. наук. пр. Переяслов-Хмельниць. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Київ : Міленіум, 2014. Вип. 18. С. 45–51.

122. Корнетов Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учебное пособие. Москва : Изд-во УРАО, 2001. 124 с.

123. Короткова Е. П. Обучение детей дошкольного возраста рассказыванию. Москва : Просвещение, 1982. 127 с.

124. Костомаров В. Г. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного. Москва : Русский язык, 1984. 160 с.
125. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / під ред. Л. Н. Проколієнко. Київ : Рад. шк., 1989. 608 с.
126. Коць М. О. Психолого-педагогічні засоби оптимізації здатностей майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота* : науково-практичний освітньо-методичний журнал. Київ, 2008. № 2. С. 49–61.
127. Кочан І., Захлюпана Н. Словник-довідник із методики викладання української мови / Видавничий центр ЛНУ ім. І. Франка. Львів, 2005. 306 с.
128. Краткая философская энциклопедия. Москва : Прогресс-Энциклопедия, 1994. 229 с.
129. Краткий психологический словарь / ред. сост. Л. А. Карпенко; под. общ. ред. А. П. Петровського, М. Г. Ярошевського. Ростов-на-Дону : «Фенікс», 1998. 512 с.
130. Краткий словарь иностранных слов / под. ред. Н. Л. Шестеркиной. Москва : «Персей-1», 1997. 350 с.
131. Круглова Н. Ф. Произвольная регуляция как средство повышения надежности деятельности при утомлении : дисс. ... канд. псих. наук : 19.00.03. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
132. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. Москва : Просвещение, 1972. 255 с.
133. Кудін В. Освіта в інформаційному суспільстві. Київ : ПП «Гама-Принт», 2000. 152 с.
134. Кузьмина Н. В. Закономерности педагогической деятельности. Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Ленинград : ЛГУ, 1978. Вып. 4. С. 66–74.
135. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система и критерии ее оценки». *Методы системного педагогического исследования*. Ленинград, 1974. С. 10–50.

136. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва : Высш. шк, 1990. 166 с.
137. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград : Знание, 1985. 148 с.
138. Культура. Універсальний словник-енциклопедія. URL : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
139. Курлянд З. Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя. Одесса, 1992. 172 с.
140. Латишев Л. К. Теорія, практика та методика викладання. Москва : ИЦ «Академія», 2003. 192 с.
141. Лалак Н. В. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в процесі навчання історії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : Київ, 2009. 20 с.
142. Левченко Т. М. Збагачення мовлення учнів 5–7 класів етнокультурознавчою лексикою : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2001. 18 с.
143. Леонтьев А. А. Педагогическое общение. Москва : Знание, 1996. 48 с.
144. Леонтьев А. А. Поэтический язык как способ общения с искусством. *Вопр. л-ры.* 1973. № 6. С. 104–106.
145. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1977. 230 с.
146. Леонтьев А. Н. К теории развития психики ребенка. *Избранные психологические произведения* : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 1. С. 281–302.
147. Лихачев Д. С. О филологии. Москва : Высш. школа, 1989. 208 с.
148. Ліненко А. Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія.* 1995. № 1. С.125–133.
149. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навчальний посібник. Харків : ОВС, 2002. 400 с.

150. Ломакина Г. Р. Педагогическая компетентность и компетенция: проблемы терминологии. *Педагогическое мастерство* : материалы междунар. науч. конф. Москва : Буки-Веди, 2012. С. 276–279.
151. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебного процесса. Москва : МГПИ, 1981. 54 с.
152. Львов М. Р. Основы теории речи : уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 248 с.
153. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковориди.»* Серія : Педагогіка. 2008. № 7. С. 134–137.
154. Маргулис А. В. Категория деятельности человека. *Философские науки*. 1975. № 2. С. 43–45.
155. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука: Логико-методологический анализ. Москва : Мысль, 1983. 285 с.
156. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1993. 190 с.
157. Мартиненко С. Сучасні підходи до формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки*. Серія : Педагогічні науки. 2016. № 14. С. 85–89.
158. Масло О. Національно-культурний компонент у лексиці української народної казки : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 10.02.01. Харків, 1998. 22 с.
159. Матвієнко О. В. Моделювання професійної компетентності майбутнього педагога. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наукових праць. Вип. 17-18. Тернопіль : Астон, 2006. С. 26–34.
160. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови : навч. посіб. Київ : ВЦ «Академія», 2007. 360 с.
161. Мацько Л. І., Семеново О. М. Концептуальні засади навчання української мови у старшій школі. *Педагогічна і психологічна науки в*



Україні. Т. 2. : Дидактика, методика, інформаційні технології. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 188–198.

162. Менг К. Коммуникативно-речевая деятельность старших дошкольников в ситуативной обусловленности : компоненты и градации. *Психолингвистика* : сб. статей. Москва, 1984. С. 241–259.

163. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. Москва: Московський психолого-соціальний інститут; издательство «Флинта», 1998. 180 с.

164. Мойсеюк Н. Є. Об'єкт, предмет і функції педагогіки. Педагогіка : навч. посіб. Вінниця, 1999. 350 с.

165. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка : навчальний посібник. Київ, 2003. 615 с.

166. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. *Обдарована дитина*. 2004. № 6. С. 2–9.

167. Моштук В. В. Дидактические условия интеграции родственных предметов : дисс. ... пед. наук : 13.00.01. Киев, 1991. 164 с.

168. Нагорна Г. О. Стратегічні і тактичні підходи до формування професійного мислення майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 125–133.

169. Никитин Э. М. Федеральная система повышения квалификации: проблемы и перспективы развития. *Народное образование*. 1999. № 7-8. С. 5–14.

170. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособ. для студ. учреждений сред. проф. образования. Москва : Мастерство, 2002. 288 с.

171. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. 2-ге вид. виправл. Т. 3. Київ : Аконтіт, 2008. 862 с.

172. Новий тлумачний словник української мови : у 4-х т. Київ : видавництво «Аконіт», Т. 2. 1999. 917 с.

173. Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития. Москва : Эгвес, 2000. 22 с.

174. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентністний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd\\_2013\\_2\\_32](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32)

175. Овсієнко Л. М. Формування стратегічної компетентності учнів ЗНЗ на текстовій основі. *Українська мова і література в школах України*. 2016. № 6. С. 39–45.

176. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Компетентністний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. С. 5–15.

177. Огієнко І. Наука про різномовні обов'язки: рідномовний Катехизм для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства : факс. вид. 1936 р. Київ, 2002. 46 с.

178. Омельчук С. Підхід до навчання” як базова категорія сучасної лінгвістичної науки. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 2. С. 2–7.

179. Семенова О. М. Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника : навч. метод. посіб. К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2003. 108.

180. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. К. : К.І.С., 2003. 296 с.

181. Онуфрієнко Г. Науковий стиль української мови : навч. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2006. 312 с.

182. Орієнко І. І. Українська культура. Київ : Абрис, 1991. 277 с.

183. Павлик О. Б. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх перекладачів до використання офіційно-ділового мовлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2004. 202 с.

184. Педагогика : учеб. пособи. для студ. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. Москва : Школа-Пресс, 1997. 512 с.

185. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. Минск : Совр. слово, 2005. 720 с.

186. Пентилюк М. І. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах. К.: Ленвіт, 2004. 400 с.
187. Пентилюк М. І. Концептуальні засади навчання рідної мови. *Педагогічні науки* : зб. наук. праць. Херсон : ХДУ, 2003. Вип. 34. С. 69–72.
188. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. : в 3 т. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1983. 658 с.
189. Пометун О. І. Компетентісний підхід до оцінювання рівнів досягнень учнів : презентація на нараді центру тестових технологій Київ, 2004. С. 7–10.
190. Пометун О. І. Компетентісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти. *Рідна школа*. 2005. № 1(900). С. 65–69.
191. Пометун О. Компетентісний підхід у сучасній українській освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.
192. Пономарів О. Д. Стилїстика сучасної української мови : підручник. Тернопіль, 2000. 248 с.
193. Попова О. В. Підготовка майбутніх перекладачів китайської мови у вищій школі : навч. посіб. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015. 270 с.
194. Потебня О. Теоретическая поэтика. Москва : Высш. шк., 1990. 344 с.
195. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. Москва : «Когито-Центр», 2002. 396 с.
196. Радевич-Винницький Я. Україна: від мови до нації. Дрогобич : Відродження, 1997. 360 с.
197. Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Компетентностный подход в педагогическом образовании. URL : <http://www.omsk.edu/article/ vestnik-omgru-75.pdf>.
198. Рекомендації Європейського Парламенту і Ради № 2008/C111/01 «Про встановлення Європейської кваліфікаційної структури для можливості отримання освіти протягом усього життя» від 23 квітня 2008 року. URL : [http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994\\_988/print1509974692923373](http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_988/print1509974692923373)

199. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. Т. 1. Москва : Педагогика, 1989. 488 с.
200. Руденко Ю. А. Теоретико-методичні засади розвитку виразного мовлення майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів : монографія. Одеса : Бондаренко М. О., 2015. 460 с.
201. Русанівський В. М. Єдиний мовно-образний простір української ментальності. *Мовознавство*. 1993. № 6. С. 3–13.
202. Савостьянов А. Проблемы профессионально-психологической компетентности и профессионально-личностного роста. *Наука и практика воспитания и дополнительного образования*. 2007. № 2. С. 44–61.
203. Савченко О. Я. Система неперервної освіти : здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці : «Митець», 1996. 152 с.
204. Савченко О. Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. *Початкова школа*. 2001. № 7. С. 1–4.
205. Савченко Л. О. Системний підхід до педагогічного діагностування якості освіти студентів. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Київ : ВІКНУ, 2013. Вип. 41. С. 197–201.
206. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста и технология ее формирования в системе вузовского образования : монография. Калининград : Изд-во КГУ, 2002. 308 с.
207. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск : СПИ, 1986. 201 с.
208. Селевко Г. К. Компетентности и их классификация. *Народное образование*. 2004. № 4. С. 138–143.
209. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пос. для пед. вузов и ин-тов повышения квалификации. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
210. Селевко Г. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. Москва : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.

211. Синягина Н. Психологические особенности педагога дополнительного образования. *Внешкольник*. 2002. С. 202–211.
212. Сисоєва С. Різниця понять. Чи постраждає зміст закону? газета «Освіта» № 26-27. 2015. URL : [http://naps.gov.ua/ua/press/about\\_us/726/](http://naps.gov.ua/ua/press/about_us/726/).
213. Скворцова С. О., Вторнікова Ю. С. Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів. Одеса, 2013. 290 с.
214. Сластенин В. А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя: Психология труда и личности учителя. Вып. I. Москва : МГПИ, 1976. 302 с.
215. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособ. для вузов. Москва : Школьная пресса, 2000. 416 с.
216. Словник української мови : в 10 т. / редкол.: І. К. Білодід; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. Т. 1 : А-В / уклад.: А. А. Бурячок та ін.; ред. П. Й. Горещький та ін. Київ : Наук. Думка, 1970. 799 с.
217. Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970-1980рр.). URL : <http://sum.in.ua/>
218. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 400 с.
219. Советский энциклопедический словарь. Москва : Советская энциклопедия, 1990. 16000 с.
220. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад.: В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін.; під заг. ред. В.І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
221. Спирин Л. Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога. *Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности* : сборник. Саратов, 1977. Вып. 5. С. 29–36.
222. Стельмахович М. Г. Українська національна школа і народна педагогіка. *Початкова школа*. 1992. № 8. С. 3–4.

223. Стельмахович М. Г. Етнопедagogічні основи методики української мови. *Українська мова і література в школі*. 1993. № 5-6. С. 19–23.

224. Струганець Л. Тракткування поняття «формування мовної особистості» у курсі «культура мови». *Мова. Культура. Взаєморозуміння* : збірник наукових праць. Дрогобич, 2012. Вип. II. С. 229–236.

225. Струк А. В. Культурологічний підхід як методологічної основи дослідження феномену «лексико-народознавчої компетентності». *Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету* : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Ізмаїл, 2018. Вип. 39. С. 93–97.

226. Струк А. В. Комунікативний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи. Київ, 2019. Вип. 69. С. 248–250.

227. Струк А. В. Лексико-народознавча компетентність як складова професійного мовлення майбутнього вчителя початкових класів. *Гірська школа Українських Карпат* : збірник наукових праць / Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника. Серія : Педагогічні науки. № 18. Івано-Франківськ, 2018. С. 127–131.

228. Струк А. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи в теорії педагогіки вищої освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Вип. 52. Київ; Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 401–405.

229. Струк А. В. Сутність поняття «професійна компетентність майбутніх учителів початкової школи» в сучасній педагогіці. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи* / МОН України; Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Вип. 1. Умань : Візаві, 2019. С. 114–120.

230. Струк А. В. Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис*

національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2018. Вип. 64. С. 185-187.

231. Струк А. В. Удосконалення комунікативно-мовленневих умінь майбутніх учителів початкових класів у процесі проходження педагогічної практики. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 63. Т. 1. С. 70-73.

232. Струк А. В. Формування комунікативних мовних умінь майбутніх учителів початкових класів як лінгводидактична проблема. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 12. Т. 2. С. 50-53.

233. Структура базового блока педагогического образования и технология его диагностики. Москва, 1992. С. 29-153.

234. Сухарніков Ю. В. Сутнісні розбіжності «діяльнісного» і «компетентнісного» підходів до стандартизації освіти України у контексті Болонських рекомендацій. *Педагогіка і психологія*. № 2. 2009. С. 32-42.

235. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 297 с.

236. Тиводар М. Етнологія : навч. посіб. Львів : Світ, 2004. 624 с.

237. Глумачний словник української мови. URL : <https://eslovnkyk.com/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%8F>

238. Трифонова О. С. Формування мовленнєвої особистості дітей старшого дошкільного віку : монографія. Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. 467 с.

239. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 20 с.

240. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1. Київ : Радянська школа, 1988. 654 с.

241. Федик О. П. Психологічні особливості професійної підготовки студентів до майбутньої спортивно-педагогічної діяльності : автореф. : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. К., 1999. 16 с.
242. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
243. Фейербах Л. Избранные философские произведения : в 2 т. Т. 1. Москва : Госполит. издат, 1955. 676 с.
244. Филатова Л. О. Компетентностный подход к построению содержания обучения как фактор развития преемственности школьного и вузовского образования. *Дополнительное образование*. 2005. № 7. С. 9–11.
245. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. 6-е изд., перераб. и доп. Москва: Политиздат, 1991. 560 с.
246. Философский энциклопедический словарь. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
247. Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев. Москва : Политиздат, 1991. 560 с.
248. Філіпчук М. Етносимволіка мовних одиниць в українському обрядовому дискурсі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 10.02.01. Київ, 2007. 23 с.
249. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. 2-е вид. і доп. Київ : Голов. ред. УРЕ, 1986. 800 с.
250. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2006. 344 с.
251. Формування професійно-педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи: практико-орієнтовний підхід. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 23. С. 29–37.
252. Харламов И. Ф. Педагогика : учебное пособие. 4-е изд., перераб. и доп. Москва : Гардарики, 1999. 519 с.
253. Хижняк І. А. Складники професійно-педагогічної компетентності Вчителя початкових класів. Лінгводидактика: теорія, методика, досвід :



збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В. І. Бадер. Вип. І. Слов'янськ : СДПУ, 2011. С. 90–95.

254. Хомский Н. Язык и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1972. 122 с.

255. Хоружа Л. Л. Компетентнісний підхід в освіті: ретроспективний погляд на розвиток ідеї. *Педагогіка освіти: теорія і практика* : збірник наукових праць. Серія : Психологія. Педагогіка Київ : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2007. С. 178–183.

256. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

257. Цимбалюк Я. С. Професійна компетентність: зміст понять : матеріали всеукр. науково-практ. конф. викладачів, молодших науковців та студентів. Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. С. 100–104.

258. Цицерон М. Т. Речь в защиту Т. Анния Милона : иллюстрированное издание. Ч. 1. Санкт-Петербург : Типо-лит. И. А. Литвинова, 1898. 127 с.

259. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе. Москва, 2002. 437 с.

260. Чошинов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : методическое пособие. Москва : Народное образование, 1996. 160 с.

261. Шадриков В. Д. Философия образования и образовательные политики. Москва : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов «Логос», 1993. 184 с.

262. Швейцер А. Культура и этика. Москва : Прогресс, 1973. 340 с.

263. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности. *Теоретические проблемы психологии личности*. Москва, 1974. С. 26.

264. Шпак В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 640 с.

265. Шпенглер О. Закат Европы. URL : [http://az.lib.ru/s/shpengler\\_o/text\\_1922\\_zakat\\_evropy.shtml](http://az.lib.ru/s/shpengler_o/text_1922_zakat_evropy.shtml)

266. Щерба Л. В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики : учеб. Москва : Высшая школа, 1977. 112 с.
267. Щолокова О. П. Основы професійної художньо-естетичної підготовки : монографія. Київ, 1996. 172 с.
268. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Москва : Наука, 1996. 95 с.
269. Якиманская И. С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. *Вопросы психологии*. 1995. № 2. С. 31–42.
270. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo) Annual Report, 2001. Spring, 2002. 9 p. URL : <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/01.parsys.70925.downloadLiat.59988.DownloadFile>
271. Education and Training 2010 Programme. Joint seminar Report. Cluster «Key Competences – Curriculum Development», 2008. 6 p.
272. Hymes D. On Communicative Competence in Sociolinguistics. J. Pride and J. Homes, Eds. Harmondsworth. Penguin, 1973 p.
273. Key Data on Education in Europe, 2009. URL : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/keydate\\_series/105EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/keydate_series/105EN.pdf)
274. M. Tullii Ciceronis Tusculananum disputationum. URL : <https://archive.org/stream/mtulliciceronis02cicegoog/mtulliciceronis02cicegoogdjvu.txt>
275. Biemans Harm, Nieuwenhuis Loek, Poell Rob, Mulder Martin and Wesselink Renate. Competence-based VET in the Netherlands; Background and pitfalls *Berufs- und Wirtschaftspadagogik – online*. – Issue 7, April 2005. P. 1-14 p. Режим доступу: [http://www.bwpat.de/7eu/biemans\\_etal\\_nl\\_bwpat7.shtml](http://www.bwpat.de/7eu/biemans_etal_nl_bwpat7.shtml).
276. Hyland, T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi / T. Hyland // *Journal of Vocational Education and Training*. – 2001. – Vol. 53.3. P. 487-490.
277. Hoffmann T. The meanings of competency / T. Hoffmann // *Journal of European Industrial Training*. – 1999. – Vol. 23.6. – P. 275-285.

278. Searle J. R. Linguistic and the philosophy of language. Linguistics and neighboring disciplines. Amsterdametc, 1975 y.

### **РОЗДІЛ 3. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

#### **3.1. Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в сучасній практиці вищої школи**

В умовах інтенсивного розвитку й реформування освіти в Україні на сучасному етапі змінюються завдання мовної освіти, що не може зводитися лише до збагачення й засвоєння знань, набуття нових умінь і навичок. Перед ЗВО стоїть завдання – розвивати й виховувати громадянина України засобами української мови, формувати мовну особистість, яка володіє системою знань і розвиненими комунікативними здібностями, що дають змогу їй досягати власних комунікативних інтенцій та репрезентувати себе через мовлення.

Експериментальна робота з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи здійснювалась у кілька етапів: пошуково-розвідувальний, констатувальний, формувальний та прикінцевий. Перший етап дослідження – пошуково-розвідувальний.

На пошуково-розвідувальному етапі було окреслено такі завдання:

– аналіз навчальних планів та програм з дисциплін мовознавчого та фахового спрямування зі спеціальності 013 «Початкова освіта» для з'ясування лексико-народознавчих знань, умінь та навичок, передбачених у документах для оволодіння студентами. До уваги брали навчальні плани таких закладів вищої освіти: ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

– анкетування вчителів початкових класів та студентів-випускників (ОС «Бакалавр»);

– анкетування викладачів педагогічних та лінгвістично-спрямованих дисциплін ЗВО.

З'ясуємо результати пошуково-розвідувального етапу дослідження. Насамперед було здійснено аналіз навчальних планів та програм із дисциплін мовознавчого, лінгводидактичного та фахового спрямування.

Кожен заклад вищої освіти самостійно формує зміст професійної підготовки студентів, визначає вибір дисциплін та їхнє змістове наповнення відповідно до вимог галузевих стандартів вищої освіти, освітньої програми та освітнього профілю. Навчальні плани, що розробляються на основі освітньо-професійних програм, визначають організацію освітнього процесу майбутніх учителів початкової школи та є основним нормативним документом. У них визначено графік освітнього процесу, обсяг нормативних і вибіркового дисциплін, форми та засоби контролю. Аналіз їх змісту засвідчує, що перелік дисциплін, кількість годин, відведених на аудиторну, самостійну та індивідуальну роботу, суттєво різняться. Так, курс «Сучасна українська мова з практикумом» викладається у ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» впродовж 2-5 семестрів і має найбільшу кількість кредитів – 12. Натомість у Миколаївському національному університеті імені В. О. Сухомлинського ця дисципліна викладається у 2 семестрі (5 кредитів). Така сама ситуація і з іншими дисциплінами. Наприклад, дисципліна «Основи культури і техніки мовлення» відсутня у планах Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Водночас дисципліна «Українська мова за професійним спрямуванням» викладається у всіх ЗВО з однаковою кількістю кредитів (3 кредити), різняться тільки семестри викладання.

Простежимо, яким чином визначені завдання відображено у змісті мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наведемо витяг із навчального плану спеціальності 013 «Початкова освіта» освітнього ступеня (далі – ОС) «Бакалавр» (див. додаток А).

Зазначимо, що до навчальних планів спеціальності 013 «Початкова освіта» включено цикл дисциплін, які спрямовані на мовленнєву підготовку майбутніх учителів початкової школи. Так, студенти впродовж навчання (перший-четвертий курси) опановують такі мовознавчі, лінгводидактичні і фахові дисципліни: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Образотворче мистецтво з методикою навчання». Студентам також пропонуються курси за вільним вибором з мови та актуальних проблем лінгводидактики, такі як: «Основи культури і техніки мовлення», «Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкових класів», які є складниками змісту підготовки майбутнього вчителя початкових класів до навчання мови. У цьому зв'язку проаналізуємо робочі програми з означених навчальних дисциплін.

Так, «Сучасна українська мова з практикумом» – дисципліна, яка викладається у всіх закладах вищої освіти. Мета дисципліни – дати глибокі знання лексичної, фонетичної, граматичної структури української мови та виробити практичні навички лінгвістичного аналізу тексту і забезпечити студентам практичне володіння усним і писемним літературним мовленням, а також розвинути здатність розв'язувати складні практичні проблеми та спеціалізовані задачі у професійно-педагогічній діяльності. Дисципліна включає такі розділи: «Фонетика», «Графіка», «Орфоепія», «Орфографія», «Фразеологія», «Лексикологія», «Словотвір», «Синтаксис», «Морфологія», «Пунктуація». У темі курсу «Предмет і завдання лексикології української мови. Словникове багатство української мови» вивчаються підтеми: Слово як основна одиниця лексичної системи. Слово і поняття. Лексичне значення слова. Лексика української мови з погляду її вживання. Активна і пасивна лексика. Застарілі слова: історизми та архаїзми. Неологізми: загальнонародні та індивідуальні. Склад української лексики з експресивно-стилістичного

погляду. Загальноживана (стилістично нейтральна) лексика. Специфічно побутова лексика. Емоційно забарвлена лексика. Діалектизми. Жаргонізми. Стилістичне використання різних груп лексики в різностильових текстах. Етнічний компонент, як бачимо, залишається поза увагою викладачів. Зміцнення міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків фахових дисциплін мовознавчого й педагогічного циклів, на нашу думку, забезпечить набуття студентами етнолінгвістичних компетенцій та формування відповідних компетентностей. Зауважимо, що у програмі не визначено конкретних завдань з вивчення лексики української мови, а також не відображено методичні орієнтири процесу роботи з народознавчою лексикою.

Метою дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» у всіх освітніх програмах визначено практичне оволодіння основами наукового, офіційно-ділового, розмовного стилів української мови для забезпечення професійного спілкування на належному мовному рівні. Дисципліна є професійно спрямованою, предметом її вивчення є мова фахової галузі, метою – формування комунікативної компетентності, набуття комунікативного досвіду та вироблення навичок оптимальної мовної поведінки задля формування професійної майстерності та конкурентоздатності сучасного фахівця. Складається із трьох модулів. Перший змістовий модуль «Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування» містять такі теми: Тема 1. «Державна мова – мова професійного спілкування», де розкриваються поняття національної та літературної мови, професійна мовнокомунікативна компетенція, мовні норми та мовна політика в Україні. Тема 2. «Стилі сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні», в якій висвітлюються функціональні стилі української мови та комунікативна професіограма фахівця, де наголошено на важливості ролі словників, у тому числі і тлумачних. Другий модуль «Норми українського професійного мовлення та мови ділових паперів» містить такі теми: «Ділові папери як засіб писемної

професійної комунікації», «Довідково-інформаційні документи», «Документація з кадрово-контрактних питань». Третій модуль «Наукова комунікація як складова фахової діяльності» представлений двома темами: «Науковий стиль і його засоби у професійному спілкуванні» та «Переклад і редагування наукових стилів». Зауважимо, що у програмі ми не знайшли жодної теми, яка б була спрямована на вивчення лексикографії української мови та словниковій роботі.

У дисципліні «Основи культури і техніки мовлення» позиціонуються питання комунікативної якості майбутнього педагога, а саме: багатство і різноманіття мовлення; виразність, точність та доречність мовлення. Завдання дисципліни: навчити студентів послуговуватися мовними засобами сучасної української літературної мови відповідно до норм на всіх її рівнях. Теоретичний блок навчальної дисципліни передбачає ознайомлення майбутніх учителів початкової школи із стилістичними можливостями слова, багатством і різноманітністю мовлення, специфікою мови професійного спілкування, формування комунікативної компетентності тощо. Зауважимо, що зміст навчальної дисципліни здебільшого зорієнтований на формування комунікативних ознак та техніки мовлення, не враховуючи при цьому вдосконалення професійних комунікативно-мовленнєвих умінь майбутніх учителів початкової школи.

«Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи» є дисципліною за вільним вибором студентів, яка передбачає розвиток комунікативної компетентності майбутніх педагогів, підвищення рівня їхньої естетичної взаємодії з учнями, формування комунікативної спрямованості у студентів. Метою вивчення дисципліни є систематизація й узагальнення знань студентів з дисциплін мовного та психолого-педагогічних циклів. Перший змістовий модуль висвітлює теми: «Поняття про комунікацію», «Педагогічне спілкування як складова педагогічної комунікації», «Комунікативні стратегії і тактики в педагогічній діяльності вчителя початкової школи», «Проблема конфліктів у спілкуванні». Теми



другого модуля дублюються з курсом «Основи культури і техніки мовлення».

Вивчення дисципліни «Методика навчання української мови в початковій школі» передбачає теми, в яких йдеться про методику навчання фонетики, графіки, словотвору, лексики тощо. Зокрема, у студентів формується методична компетентність, а також здатність актуалізовувати та застосовувати комунікативні знання, навички, вміння, настанови, стратегії і тактики комунікативної поведінки. Розглядаються методи та напрями роботи з розвитку мовлення молодших школярів, методика навчання аудіювання, методика формування культури мовлення, робота над творами, переказами, а також готовність до розвитку особистості здобувачів початкової освіти засобами різних видів мовленнєвої діяльності.

У цьому контексті особливої актуальності набуває потреба ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з питаннями, пов'язаними з використанням народознавчої термінології, й загальними рекомендаціями науковців щодо результативності словникової роботи, необхідності дбати не тільки про кількісне збагачення лексичного запасу, а й про розуміння зв'язку між словами і контекстом, що сприятиме правильному вживанню народознавчої лексики в подальшій професійній діяльності студентів.

На третьому курсі майбутні вчителі початкової школи вивчають інтегровану дисципліну «Дитяча література та методика навчання літературного читання», компонентами якої є українська дитяча література, зарубіжна дитяча література та методика навчання літературного читання. Однією з тем дисципліни передбачено вивчення народнопоетичної творчості для дітей, де розглядається питання щодо класифікації українського фольклору та використання його у навчанні учнів початкової школи. Зазначимо, що завдання дисципліни акцентують здебільшого на літературознавчій та когнітивно-народознавчій компетенціях майбутніх учителів початкової школи, проте формування лексико-народознавчої

компетентності майбутніх учителів зразками класичної української літератури програма курсу не передбачає.

У змісті нормативної дисципліни «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»» (теми: «Духовна культура й побут українського народу», «Види обрядовості українського народу», «Національний одяг та його значення в житті українського народу») передбачено ознайомлення студентів зі змістом й методикою навчання українських традицій, символів, оберегів, національних свят, родинних традицій тощо. Означений матеріал може виступити одним з ефективних засобів формування народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Нормативна дисципліна «Образотворче мистецтво з методикою навчання» (теми: «Види і жанри образотворчого мистецтва», «Декоративна композиція (орнамент)») передбачає ознайомлення студентів з технологіями формування художньо-графічних компетентностей молодших школярів, з народними промислами, народним декоративно-прикладним мистецтвом. Проте акцентується при вивченні матеріалу на історико-культурних фактах, осмисленні етнопедагогічних моментів, належної уваги до мовної форми відбиття національних традицій програмами цих курсів, на жаль, не передбачено. Означений матеріал лише слугує як навчальний, словникова робота на заняттях не передбачена.

Таким чином, структура і зміст чинних освітніх програм зорієнтовані підвищувати рівень загальномовної підготовки (грунтовне розуміння кожного з рівнів мовної системи, оволодіння теорією мови, визначення функцій мовних одиниць, членування мовного потоку, їх відношень, трансформації мовних одиниць у складні синтаксичні конструкції та згортання складної синтаксичної конструкції у реальне слово). Кожна з програм вирізняється самобутністю у підходах викладання та в ранжуванні навчальних завдань. У кожній програмі визначено мету, завдання курсу, окреслено вимоги до формування вмінь та навичок (предметних компетентностей), яких набувають студенти у процесі вивчення дисциплін.

Наступним видом роботи було обрано аналіз змісту чинних посібників і підручників для майбутніх учителів початкових класів в аспекті досліджуваної проблеми.

Автори (М. Доленко, І. Дацюк, А. Кващук) підручника «Сучасна українська мова» подають ґрунтовний опис лексичного складу, фонетичної системи і граматичної будови сучасної української літературної мови. Видання покликане допомагати студентам підвищити загальну грамотність, культуру усного та писемного мовлення, набути необхідних навичок спостерігати й аналізувати мовні явища [28].

Навчальний посібник (авт. Н. Шкурятяна) «Сучасна українська мова: модульний курс» охоплює такі блоки: теоретичний, практичний, блок запитань і завдань та контрольний. Посібник містить теоретичну інформацію з основних розділів сучасної української мови, що сприяє удосконаленню володіння мовними нормами, збагачує словниковий запас. Зміст практичних завдань і вправ посібника спрямовано на закріплення і практичне опрацювання теоретичного матеріалу дисципліни [110].

У навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова» за редакцією С. Карамана, О. Копусь, М. Плющ [92] для студентів філологічних спеціальностей закладів вищої освіти акцентується на лексикології. Вичерпно подано інформацію про склад української лексики за походженням, лексику української мови з погляду сфер уживання. Наприкінці кожного розділу є блок завдань та запитань для самоконтролю. Завершують посібник тестові завдання для тематичного контролю, що охоплюють основні питання лінгвістичної теорії, інтеграцію міжрівневих зв'язків.

У посібнику «Українська мова (за професійним спрямуванням)» (за ред. С. Карамана, О. Копусь [97]) запропоновано систему вправ та завдань, які сприяють поглибленню та активізації знань студентів із лексики, граматики, фразеології та синтаксису, роботи з текстами наукового та офіційно-ділового стилю у сфері професійного спілкування. Цінною є

практична частина посібника, яка сприяє формуванню здатності майбутніх учителів початкових класів за системою вправ, спрямованих на вдосконалення мовних та мовленнєвих умінь і навичок студентів бакалаврату.

У навчальному посібнику «Сучасна українська літературна мова. Лексикологія. Фразеологія. Лексикографія: Завдання і вправи» Н. Малюга [58] запропоновано продуктивну методику проведення практичних занять із лексикології, лексикографії та фразеології відповідно до освітньо-професійної програми підготовки бакалаврів. Матеріал структуровано за змістовими модулями, передбаченими навчальною програмою курсу. Кожна тема супроводжується системою вправ, які подано за рубриками «Завдання для самостійної роботи», «Завдання для виконання на практичному занятті». Прикметно, що навчальний матеріал розташовано за принципом наростання складності: спочатку запропоновано завдання для самостійного виконання, які допоможуть студентам зорієнтуватися в теоретичному матеріалі, опанувати його, опрацювати необхідну додаткову літературу.

У посібнику В. Дороз «Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс» [98] реалізовано кроскультурний підхід до навчання державної мови, подано необхідну інформацію про етнокультурознавчу лексику, що є носієм семантики, яка відображає самотутні риси культури певного народу, вироблення не тільки мовної, а й кроскультурної комунікативної компетентності білінгвальної особистості. У посібнику містяться такі вправи: доберіть уривки із фольклорних і літературних творів з поданими словами; які з поданих слів є власне українськими, обґрунтуйте свою думку; подані слова згрупуйте за спільним значенням і дайте кожній групі родову назву тощо. У посібнику автор також розглядає безеквівалентну лексику та трактує її як лексичні одиниці будь-якої мови, що на певному історичному відрізку часу зовсім не мають готових еквівалентів у лексиці іншої мови.

Логіка дослідження потребувала аналізу посібників із фахових дисциплін для майбутніх учителів початкової школи, оскільки в сучасному освітньому процесі збільшується питома вага інтеграції, що забезпечує цілісне сприймання професійно значущої інформації, сприяє посиленню мотивації до опанування мовознавчих і фахових дисциплін.

Посібник «Українська мова з методикою навчання в початкових класах: Інтегрований курс: підручник» (за ред. А. Каніщенко, Г. Ткачук) передбачає збалансоване поєднання мовної теорії і мовленнєвої практики. Всі вправи побудовані на текстовій основі, наявні короткі методичні коментарі щодо особливостей навчання лексики. Розділ «Лексикологія» містить інформацію про терміни: історична лексикологія, слово, термінологія, лексикологія сучасної мови, яку подано у таблиці. Однак вважаємо, що означений матеріал можна було б доповнити термінами народознавчої лексики, що сприяло б формуванню у студентів народознавчої компетентності [99].

У посібнику «Методика навчання української мови в початковій школі» (за науковою редакцією М. Вашуленка) віддзеркалено сучасні здобутки українських лінгводидактів; передбачено роботу зі словниками, що сприяє збагаченню словникового запасу студентів. Матеріал дібраний за комунікативним принципом з урахуванням вікових особливостей учнів початкової школи [62, с. 232].

Отже, аналіз змісту освітньо-методичного забезпечення процесу засвоєння народознавчої лексики майбутніми вчителями початкової школи засвідчив, що в умовах автономізації сучасних вишів функціонує значна кількість підручників, посібників, автори яких прагнули сформувати конкурентоздатну особистість майбутнього вчителя початкових класів.

З метою вивчення стану формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи було проведено анкетування вчителів та студентів-випускників 4 курсу (ОС «Бакалавр») ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»,

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» та Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, які пройшли педагогічну практику. У анкетуванні взяли участь 624 респонденти (64 вчителів та 560 бакалаврів).

Учителям було запропоновано відповісти на запитання анкети (див. додаток Б). Анкетування передбачало виявлення сутності поняття народознавчої лексики та її роль в освітньо-виховному процесі початкової школи. Проаналізуємо отримані відповіді вчителів початкових класів.

На запитання «Як Ви розумієте поняття «лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів»?» одержали такі відповіді: «обізнаність учителя з національною культурою, традиціями, звичаями, й обрядами» – 29%; «знання про обряди, звичаї, символи, народні свята та використання їх в освітньо-виховному процесі» – 25%; «вміння застосовувати методи та прийоми для покращення лексико-народознавчих знань учнів» – 16%; негативна відповідь: «не знаю», «не використовую на практиці», «не компетентна(ий) у цьому понятті» – 30%. Загалом ми визначили, що вчителі були знайомі з поняттям «лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів», але не змогли запропонувати його чіткого чи повного визначення.

Відповіді на друге запитання «Чи потрібні майбутньому вчителю початкових класів народознавчі знання? Для чого?» засвідчили таке: 42% респондентів відповіли, що «ці знання потрібні для того, щоб покращити освітній процес у початковій школі»; 25% учителів уважали, що «народознавчі знання необхідні для збагачення словникового запасу учнів початкової школи народознавчою лексикою»; 20% респондентів відповіли, що такі знання потрібні, але використання народознавчих знань відбувається зовсім не часто в освітньо-виховному процесі; 13% учителів відповіли, що їм ці знання не потрібні, або не змогли визначитися із відповіддю.

У результаті аналізу відповідей на третє запитання «Чи використовуєте народознавчу лексику під час проведення уроків?», з'ясували, що 34%

учителів початкових класів «використовують народознавчу лексику під час проведення уроків літературного читання та української мови»; 26% – «використовують народознавчу лексику під час проведення виховних заходів, виховних бесід, годин спілкування»; 18% – «відповідно до теми і мети уроку»; 22% респондентів для цього «не вистачає часу».

Відповідаючи на наступне запитання «З яких джерел Ви отримуєте народознавчі знання?», 40% опитаних учителів початкової школи відповіли, що «із різних статей науковців, методичних посібників, словників»; 27% респондентів зазначили, «що шукають самі через глобальну мережу Інтернет»; 17% учителів початкової школи відповіли, що «відвідують різноманітні тренінги, беруть участь у конференціях»; 16% респондентів залишили запитання без відповіді.

На наступне запитання анкети «Яким чином Ви збагачуєте свій словник народознавчою лексикою?» респонденти найчастіше відповідали так: «читаючи методичну літературу, аналізуючи тлумачні словники, спілкуючись з колегами в цьому напрямі», «проводячи різноманітні типи інтегрованих уроків та виховних заходів» – 35%; «читаючи та аналізуючи науково-педагогічну літературу», «беручи участь в онлайн вебінарах, тренінгах, відвідуючи уроки колег, на курсах підвищення кваліфікації» – 32%; «складаючи конспекти уроків, виховних заходів із використанням народознавчої лексики» – 19%; «не відчуваю в цьому потреби», «не можу відповісти» – 14%. Отже, відповіді на це запитання виявили переважну вмотивованість учителів початкових класів щодо збагачення свого словника народознавчою лексикою.

Результати відповідей на запитання «Назвіть народознавчу лексику, яка властива Вашому регіону» засвідчили таке: 28% респондентів відзначили «етнокультурознавча лексика»; 18% учителів початкової школи записали «народознавча лексика»; 30% респондентів зауважили, що їм «важко відповісти на це запитання»; 24% учителів початкової школи «ніколи не задумувалися над цим запитанням», не дали відповіді на запитання. Як

бачимо, вчителі здебільшого не володіють чітко цими знаннями. Така необізнаність може негативно вплинути на подальшу їхню педагогічну діяльність, яка призведе до низького рівня знань в учнів початкової школи.

Відповіді на сьоме запитання «Чи проводите Ви роботу зі збагачення мовлення учнів народознавчою лексикою?» розподілилися таким чином: 38% учителів «збагачують мовлення учнів народознавчою лексикою на уроках і в повсякденному спілкуванні з учнями»; 29% – «проводять різноманітні свята для збагачення мовлення народознавчою лексикою»; 13% – «дають на самостійне опрацювання додаткову літературу»; 20% – вважають, що учні «добре володіють народознавчою лексикою». Отже, методичний арсенал учителів початкових класів виявився досить обмеженим.

Відповідаючи на наступне запитання: «Якими методами і засобами Ви залучаєте учнів до роботи з народознавчою лексикою?», 36% учителів відповіли, що «використовують словесні, наочні, практичні методи», «ігрові інтернет платформи»; 28% респондентів використовують «інтерактивні методи», «брифінг на лексико-народознавчу тематику»; 20% учителів початкової школи послуговуються «традиційними дидактичними методами», використовують «роботу з підручником та художньою книгою»; 16% респондентів не дали відповіді на це запитання.

На запитання «На яких уроках, на Ваш погляд, учні найефективніше застосовують народознавчу лексику?» відповідь учителів початкових класів була такою: «на уроках літературного читання» – 40%; «на уроках української мови» – 30%; «на уроках української мови, літературного читання, математики, природознавства» – 20%; «на всіх уроках» – 10%.

Відповіді на десяте запитання анкети «Чи достатньо, на Ваш погляд, учні оперують власне народознавчою лексикою?» засвідчили, що 41% респондентів уважали, що «в мовленні учнів достатньо народознавчої лексики»; 31% вчителів відзначили, що «учні лише подекуди оперують народознавчою лексикою»; 16% респондентів зауважили, що «учні не



використовують у своєму мовленні народознавчої лексики»; 12% вчителів не змогли визначитись із відповіддю.

Таким чином, у процесі анкетування з'ясувалося, що, незважаючи на практичний досвід роботи в школі, вчителі недостатньо обізнані з лексико-народознавчими поняттями, що негативно впливає на народознавчу обізнаність учнів. Натомість лише частка вчителів сучасної української школи мала бажання покращити свої знання і більш досконало оволодіти лексико-народознавчою компетентністю.

Наступний етап пошуково-розвідувального експерименту передбачав анкетування студентів-випускників 4 курсу за аналогічною анкетой.

На перше запитання відповіді студентів були такими: 30% респондентів, намагаючись розкрити зміст поняття «лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів», зазначили, що це «правильність та доречність використання народознавчої лексики під час освітньо-виховного процесу», 25% студентів відповіли, що це «обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, святами, оберегами, символами», 20% – це «знання про культуру, побут, звичаї українського народу», 25% випускників не змогли дати відповідь на запитання. Серед причин, що зумовлюють високий відсоток необізнаності із народознавчою лексикою, студенти називали недостатню кількість навчально-методичного матеріалу. Причиною їхньої некомпетентності є незначна кількість дисциплін, яка читається їм у ЗВО, спрямованих на формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкових класів.

На наступне запитання «Чи потрібні майбутньому вчителю початкових класів народознавчі знання?» відповіді були такими: 30% – «так, потрібні, адже за допомогою народознавчих знань поліпшиться рівень освітньо-виховної діяльності майбутнього вчителя початкової школи», 29% – «вчитель початкових класів повинен бути обізнаним у народознавчих поняттях», 22% – «частково, адже в педагогічній діяльності народознавчі знання не є головними», 19% респондентів зауважили, що «не приділяють

значної уваги народознавчим знанням». Можна констатувати, що в процесі професійної підготовки у виші у майбутніх учителів початкових класів не було чітко сформованого поняття про народознавчі знання.

Відповідь на третє запитання «Чи використовуєте народознавчу лексику під час проведення уроків?» студенти розкрили частково: 36% зауважили, що «застосовують народознавчу лексику, адже за допомогою неї формуються кращі знання в учнів», 29% – «застосовують, але виключно на конкретних уроках», 23% – «використання народознавчої лексики не викликає бажаного інтересу учнів до уроку», 12% студентів дали заперечну відповідь чи утрималися від відповіді, очевидно, не цілком усвідомлюючи важливості використання народознавчої лексики під час проведення уроків.

Відповідаючи на наступне запитання, студенти назвали основні джерела, звідки вони здобувають народознавчі знання: 40% – «на лекційних і практичних заняттях», 31% – «під час проходження практики у школі», 19% «зі світової мережі Інтернет», 10% – «під час самостійної роботи». Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі джерела здобуття народознавчих знань є недостатньо ефективними, про що свідчать відповіді на запитання анкети «Яким чином Ви збагачуєте свій словник народознавчою лексикою?». 32% студентів відповіли – «за допомогою розроблення різноманітних конспектів уроків, виховних свят, де є обов'язковим використання народознавчої лексики», 26% – «за допомогою самостійного вивчення різноманітної літератури», 18% – «беручи участь у студентських конференціях, олімпіадах», 24% не зуміли відповісти на поставлене їм запитання.

На жаль, запитання «Назвіть народознавчу лексику, яка властива Вашому регіону?» викликало труднощі в студентів. Так, 50% студентів не могли назвати народознавчої лексики, властивої їхньому регіону, 30% студентів вважали, що вона міститься в народних піснях, легендах приказках і прислів'ях, 12% зазначили, що вона залежить від діалекту населення, 8% респондентів утрималися від відповіді. Аналіз відповідей студентів показав, що вони не приділяють достатньої уваги народознавчій лексиці, яка властива

їхньому регіону, і це, на нашу думку, є значним недоліком для їхньої подальшої педагогічної діяльності.

На запитання «Чи проводите Ви роботу зі збагачення мовлення учнів народознавчою лексикою?» відповіді 37% студентів були позитивними, 30% респондентів зауважили, що така робота відбувається під час проведення уроків, 18% – під час проведення різноманітних свят, 15% зазначили, що учні достатньо збагачують своє мовлення народознавчою лексикою в повсякденному житті.

Аналіз відповідей студентів на запитання анкети «Якими методами і засобами Ви залучаєте учнів під час практики до пізнання народознавчої лексики?» засвідчив, що 35% з них застосовують традиційні форми роботи з учнями – «фронтальні, групові, індивідуальні», 28% – «опрацювання книг, творів, уривків, віршів», 22% – «на позакласних виховних заходах», 15% – не відповіли на запитання. Загалом відповіді на сьоме та восьме запитання анкети засвідчили як те, що студенти мали незначний досвід роботи з дітьми, так і їхнє спрямування на традиційні види навчальної діяльності.

У відповідь на дев'яте запитання анкети студенти назвали найефективніші уроки, де учні застосовують народознавчу лексику. Зокрема, 40% респондентів зазначили «уроки української мови та літературного читання», 35% – «літературне читання та природознавство», 14% – «різноманітні виховні заходи», 11% – «під час усіх уроків».

Відповідаючи на десяте запитання анкети «Чи достатньо, на Ваш погляд, учні оперують власне українською лексикою?», студенти зауважили: 38% – «так», 30% – «посередньо», 20% – «ні», «це залежить від рівня засвоєння знань учнів у початковій школі»; 12% – «важко відповісти».

Отже, анкетування вчителів-практиків і студентів-випускників засвідчили, що в обох групах більшість опитаних (понад 70%) не змогли належним чином розкрити зміст поняття «лексико-народознавча компетентність». Як учителі, так і студенти були недостатньо обізнані з лексико-народознавчими поняттями, що, у свою чергу, негативно впливає на

народознавчу обізнаність учнів. Більшість респондентів обох категорій (42% учителів початкових класів та 56% студентів) були недостатньо обізнані з українськими народними традиціями, звичаями і не використовували народознавчу лексику в процесі спілкування. Як учителі (46%), так і студенти (52%) не усвідомлювали значущості застосування народознавчої лексики у своїй професійно-педагогічній діяльності.

Порівняльний аналіз даних анкетування вчителів початкових класів та студентів-випускників 4 курсу засвідчив, що обидві групи респондентів не володіли достатнім рівнем знань щодо застосування і використання народознавчої лексики в початковій школі. Як учителі, так і студенти не повною мірою усвідомлювали значущість застосування народознавчої лексики у своїй педагогічній діяльності.

Наступне завдання передбачало з'ясування ставлення студентів до введення нової навчальної дисципліни «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи». Кількісні дані щодо характеру ставлення студентів до пропонованої елективної дисципліни «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» (за самооцінкою) подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Ставлення студентів до навчальної дисципліни «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» (за самооцінкою)**

Респонденти	Позитивне	Негативне	Байдуже
абсолютні дані	358	–	202
у %	64%	–	36%

Як засвідчує таблиця, позитивне ставлення до введення нової дисципліни висловила більшість студентів – 64%, байдуже ставлення виявили відповідно 36% студентів.

Було з'ясовано самооцінку студентів щодо сформованості у них лексико-народознавчої компетентності для майбутньої професійної діяльності.

Кількісні дані щодо самооцінки сформованості лексико-народознавчої компетентності для майбутньої професійної діяльності подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Самооцінка студентів рівня сформованості лексико-народознавчої компетентності для майбутньої професійної діяльності**

Варіанти відповідей	Кількість	
	абсолютні дані	у %
Упевнений, що підготовлений	–	–
Уважаю, що підготовлений	29	5,4%
Більше підготовлений, ніж не підготовлений	109	19,4%
Уважаю, що не підготовлений	350	62,4%
Упевнений, що не підготовлений	72	12,8%

Як засвідчує таблиця, ніхто зі студентів не був упевнений, що мав сформовану лексико-народознавчу компетентність. Ніхто з них не обрав першу позицію «Упевнений, що підготовлений». 5,4% студентів дали відповідь «Уважаю, що підготовлений», 10% обрали варіант: «Більше підготовлений, ніж не підготовлений». Більшість (62,4%) респондентів відзначили: «Вважаю, що не підготовлений». 12,8% студентів були впевнені, що не підготовлені до означеного виду роботи.

Студентам було запропоновано картку самооцінки для з'ясування, чи використовують народознавчу лексику у своєму мовленні. Результати самооцінки використання студентами народознавчої лексики в мовленні представлено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

**Результати самооцінки за карткою використання майбутніми  
вчителями початкової школи народознавчої лексики**

Респонденти	Завжди	Подекуди використовую	Не використовую
абсолютні дані	15	218	327
у %	14,6%	38,9%	46,5%

Як засвідчує таблиця, 46,5% студентів не використовували народознавчу лексику у своєму мовленні. 38,9% відповіли, що використовували подекуди, тобто частково. І лише 14,6% вважали, що завжди використовували у своєму мовленні народознавчу лексику.

У дослідженні було проведено анкетування викладачів педагогічних та лінгвістичних дисциплін ЗВО (54 викладачі) (зміст анкети див. у додатку Б).

Відповіді викладачів на перше запитання «Дайте визначення понять а) «компетенція»; б) «компетентність»; в) «народознавча компетентність»; г) «лексична компетентність» розподілилися таким чином: поняття «компетенція» 35% викладачів схарактеризували як «визначені програмою вимоги до професійної підготовки студентів»; 30% – «результат навчання»; 21% – «як готовність до професійної діяльності»; 14% – «як суму знань та вмінь, якими оволодіє студент у процесі навчання». Зміст понять «компетентність» викладачі розкрили так: 36% – «володіння компетенціями»; 27% – «здатність розв'язувати завдання в процесі професійної діяльності»; 22% – «знання, уміння, навички»; 15% – «професійний досвід, здобутий у процесі навчання». Поняття «народознавча компетентність» у відповідях респондентів розкрито так: 39% – «це обізнаність з історією свого народу, його духовністю»; 28% – «це система знань про побут і трудову діяльність народу, спосіб життя»; 18% – «система знань про рідний край і все, пов'язане з ним»; 15% – «уміння

використовувати особливості мовленнєвої поведінки у відповідних ситуаціях спілкування». Розуміння поняття «лексична компетентність» викладачів було таким: 37% – «багатство активного і пасивного словника»; 28% – «наявність лексики професійної спрямованості та адекватне її використання»; 21% – «наявність, влучність і точність уживання образних виразів, експресивно-забарвленої лексики»; 14% – «рівень сформованої культури спілкування». Відповіді викладачів на перше запитання засвідчили, що не всі з них розмежовували поняття «компетенція» і «компетентність». У змісті понять «народознавча компетентність» і «лексична компетентність» не відображено професійний аспект означеного конструкту.

У відповідях на друге запитання «Яким чином здійснюєте міжпредметні зв'язки у процесі викладання фахових дисциплін?» 45% викладачів вказали, що: здійснюють «зв'язки між лінгвістичними предметами («Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання української мови в початковій школі»)), 34% – використовують «зв'язки між предметами педагогічного циклу («Дидактика», «Основи педагогіки», «Теорія виховання» та ін.)», 19% – здійснюють «зв'язки між різними предметами («Методика навчання мови в початковій школі» і «Дидактика»; «Педагогіка» і «Психологія»; «Культура і техніка мовлення» та «Етика» тощо)». Аналіз відповідей респондентів на означене запитання дозволив дійти висновку, що міжпредметні зв'язки у ЗВО найчастіше здійснюються тоді, коли викладач веде кілька предметів, взаємопов'язаних між собою («Сучасна українська мова з практикумом», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Культура і техніка мови») (37%). На рівні різних навчальних дисциплін такі зв'язки реалізуються лише подекуди (10%).

Щодо третього запитання «Чи здійснюєте Ви формування лексико-народознавчої компетентності в процесі вивчення вашої дисципліни?» Яким чином?» респонденти переважно назвали традиційні: 37% – «передання студентам освітньої інформації»; 28% – «використання наочності, мультимедійного обладнання для демонстрування знань»; 19% –

«інтерактивні методи, творчі завдання, проблемні запитання»; 16% – «методи контролю за освітньою діяльністю».

На запитання «Що потрібно змінити сьогодні в підготовці майбутніх учителів початкової школи з формування у них лексико-народознавчої компетентності?» отримано такі відповіді: 40% – «ввести в навчальний план більшу кількість лексико-народознавчих предметів»; 29% – «у викладанні фахових дисциплін акцентувати на лексико-народознавчому складнику»; 21% – «здійснювати різноманітні тренінги, круглі столи для більш ефективного формування лексико-народознавчої компетентності для викладачів, які викладають фахові дисципліни»; 10% – «нічого не потрібно змінювати».

Відповідаючи на п'яте запитання «Яких знань вам не вистачає для того, щоб бути обізнаним із народознавчою лексикою?», викладачі зазначили: 39% – «недостатньо науково-методичного матеріалу, який ширше б розкривав це поняття»; 26% – «значне навантаження і брак часу»; 18% – «недостатня обізнаність з теорією і практикою у відношенні до народознавчої лексики»; 17% – «не можу приділити цій проблемі достатньо уваги, оскільки необхідно насамперед засвоїти вимоги освітньої програми».

Анкетування викладачів засвідчило, що незважаючи на визнання лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи однією з провідних, мета підготовки до цієї компетентності в процесі викладання професійно спрямованих дисциплін викладачами здебільшого не ставиться. У процесі навчання студентів переважають традиційні підходи, недостатньо використовуються інтерактивні методи та прийоми формування знань і вмінь з народознавчої лексики. Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи вимагає компетентності викладачів у цій сфері, однак значна їх частина недостатньо обізнана з теорією і практикою лексичної та народознавчої роботи зі студентами.



Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що фахівці педагогічного профілю в умовах ринкових відносин мають бути обізнані з лексико-народознавчими поняттями, повинні вдосконалювати й аналізувати свої знання, які є необхідними для подальшої діяльності. Успіх у вивченні народознавчої лексики забезпечується не тільки вдало дібраною методикою викладання, рівнем національної системи освіти і виховання, а й вимогами до особистості викладача. Насамперед він має бути особистістю, адже особистість може навчити і виховати тільки таку саму особистість. Йому належить володіти всіма типами компетентностей, які він хоче сформувати у своїх студентів.

Одержані результати пошуково-розвідувального експерименту спонукали нас до пошуку шляхів, які б сприяли формуванню лексико-народознавчої компетенції у майбутніх учителів початкової школи.

### **3.2. Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетенції майбутніх учителів початкової школи**

У формуванні лексико-народознавчої компетенції майбутніх учителів початкової школи вирішальну роль відіграє освітньо-виховний процес у ЗВО, якщо для цього створені належні умови. Визначимося з термінуванням поняття «педагогічна умова».

Поняття «умови» є міждисциплінарним, його зміст розглядають педагогічна, психологічна та філософська наукова література з різних аспектів. У філософії «умову» розуміють як філософську категорію, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає та існує [102, с. 482]. Враховуючи зазначені дефініції, визначаємо умову як істотний компонент, який впливає на ефективність протікання будь-якого процесу й відсутність чи наявність якого зумовлює результативність діяльності.

У педагогічних джерелах «умова» визначається як: певна обстановка чи обставина, що впливає на розвиток та формування педагогічних явищ,

систем, процесів, якостей особистості [59, с. 97]; сукупність об'єктивних можливостей, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, змісту, форм, методів, які спрямовані на розвиток дослідницьких завдань [39, с. 80]; дієвий елемент педагогічної системи, сукупність взаємозумовлених і взаємопов'язаних заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети [72, с. 258].

У спорідненій з педагогікою науці психології поняття «умови» розглядається в площині психічного розвитку та корелюється із сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати [65, с. 270-271].

Поняття «педагогічна умова» насамперед передбачає обставини, пов'язані з організацією освітнього процесу у ЗВО, в якому відбувається пізнавальна, освітня і виховна діяльність студентів, спрямована на формування професійних знань, умінь і навичок, розвиток особистості та професійної компетентності.

Ю. Бабанський стверджує, що «педагогічні умови» – це обставини, за яких компоненти освітнього процесу представлено у взаємодії, що дають можливість викладачеві плідно викладати і керувати освітнім процесом, а учню – успішно вчитися [38, с. 125]. Автор виокремлює дві групи умов функціонування педагогічної системи за сферою впливу: зовнішні (природно-географічні, суспільні, виробничі, культурні) та внутрішні (навчально-матеріальні, шкільно-гігієнічні, морально-психологічні, естетичні) [6, с. 126].

За С. Гончаренком, «педагогічні умови» це «демонстрація сукупності процесів відношень, що необхідні для виникнення та існування певного об'єкта, або обставин процесу навчання, які є результатом відбору, конструювання і пристосування елементів, змісту, методів, засобів навчання для досягнення поставлених завдань» [22, с. 255]. Дослідниця О. Пехота під педагогічними умовами розуміє систему певних форм, методів, матеріальних

умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідні для досягнення конкретної педагогічної мети [75]. Поняття «педагогічні умови», за Л. Казанцевою, характеризується специфічною структурою відповідно до «виду навчальної діяльності, об'єктивних характеристик освітнього середовища, вікових та інших параметрів суб'єктів діяльності» [41].

Незважаючи на різні аспекти, наголошені авторами у формуванні поняття «педагогічні умови», більшість науковців вважають, що вони характеризують освітнє середовище і є сукупністю форм, методів, педагогічних прийомів, створених викладачем та спрямованих на вирішення поставлених завдань.

Отже, педагогічна умова – це категорія, що визначається як система методів, матеріальних умов, певних форм, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [72].

Сукупність педагогічних умов з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи розуміємо як процес взаємодії викладача та студента, спрямований на формування умінь і навичок використання народознавчої лексики; як суб'єкт-суб'єктну організацію освітньо-виховного педагогічного процесу; сукупність інтегрованих, педагогічних чинників, які спрямовують процес мовної освіти, самоосвіти майбутніх учителів початкової школи; комплекс зовнішніх та внутрішніх передумов, створених у закладі вищої освіти з метою збагачення мовлення студентів народознавчою лексикою.

З огляду на це, було визначено такі педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання

фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

### **3.2.1. Наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою**

Розглянемо першу педагогічну умову – наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою.

Спонукальною причиною сукупності вчинків людини і дій, джерелом діяльності є мотив. Система стимулів або мотивів, яка детермінує конкретні форми людської поведінки чи діяльності, складає мотивацію. Методологічною основою вивчення мотивації є положення діяльнісної теорії про механізм, зміст і функцію утворення мотивів. Мотив свідчить про особистісний смисл, якого набуває саме цей вид діяльності для особистості.

З позиції філософії, мотив визначається як усвідомлене спонукання, що зумовлює дії для задоволення будь-яких потреб людини. Мотив є певним виправданням і обґрунтуванням вольової дії, відіграє важливу роль в оцінці вчинків і дій особистості і відбиває ставлення людини до вимог суспільства [104, с. 294]. Мотив, на думку Г. Костюка, – це те, що зумовлює прагнення людини до цієї, а не якої-небудь іншої мети. Мотивами вчений називає почуття, потреби, переконання, інтереси та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя [49, с. 423].

У психологічній літературі проблеми «мотивації» досліджували І. Бех [11], Л. Божович [16], В. Вилюнас [19], С. Гончаренко [22], І. Занюк [35], Є. Ільїн [39], Н. Каньоса [42], Е. Коваленко [43], Я. Коменський [46], О. Леонтьєв [52], А. Маслоу [60], А. Реан [80] та ін.

За словниковими джерелами, поняття «мотив» (від. лат. *movere* – призводить до руху) – це зовнішнє або внутрішнє спонукання особистості до того чи того виду активності, що пов'язана із задоволенням певної потреби

[29, с. 528]; спонукання до діяльності, пов'язані із задоволенням потреб суб'єкта [89, с.440].

За словами Є. Ільїна [39], «мотив – це спонукання до діяльності, що складається під впливом умов життя суб'єкта і визначає спрямованість його активів». Учений зауважує, що мотив проходить три стадії: перша стадія передбачає зовнішню або внутрішню пошукову активність; друга стадія відображає формування первинного мотиву, що складається із формування потреби особистості і спонукання до пошукової активності; третя стадія проходить через вибір конкретної мети і формування наміру її досягти.

На думку С. Сінкевича [84], мотив є складним поєднанням рушійних сил поведінки людини у вигляді інтересів, потреб, прагнень, цілей, ідеалів, а мотивація – це єдина система мотивів у складній структурі потреб, цілей, інтересів.

І. Зимняя [38, с. 223] характеризує мотив як те, заради чого здійснюється діяльність, ідеї, уявлення, почуття та переживання. Вчена розкриває поняття «мотивація» як механізм співвідношення зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки людини, який визначає конкретні форми діяльності, а поняття «мотиваційні сфери» передбачає ефективну та вольову сфери особистості, тобто задоволення та переживання потреб. Система мотивів або стимулів, яка детермінує конкретні форми людської поведінки чи діяльності, складає мотивацію.

Термін «мотивація» – широке поняття, яке має різні трактування. Мотивація походить від старофранцузького «*motivus*» – «спонукання до дії». У першому випадку її розглядають як сукупність чинників, які підтримують та спрямовують поведінку. У другому – як сукупність мотивів, у третьому – як пробудження, яке викликає активність організму та визначає його спрямованість, тобто комплекс чинників, які спрямовують та спонукають поведінку людини. Крім того мотивація розглядається як процес регуляції конкретної діяльності людини [29]; «спонукання, що викликає активність

організму і визначає його спрямованість; процеси мотивації виконують функцію спонукання суб'єкта до діяльності» [78].

Н. Гмизіна трактує мотивацію як «процес спонукання себе та інших до діяльності з метою досягнення особистих цілей та цілей організації; сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які стимулюють людину до діяльності, визначають межі і форми діяльності і надають цій діяльності цілеспрямованість, зорієнтовану на досягнення певних цілей; сукупність психологічних явищ, у яких відображається наявність у людській психіці певної готовності, що спрямовує до досягнення мети; сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності людини, її поведінку» [20, с. 122-123].

Науковці (А. Реан, Я. Коменський) відносять мотиви до ієрархічної системи «мотиваційна сфера людини» та класифікують їх за такими критеріями: за характером спілкування; за взаємодією об'єкта й мети. Рушійним в організації діяльності людини, на думку вчених, можуть виступити як внутрішні, так і зовнішні мотиви. До внутрішніх мотивів учені відносять: прагнення особистості до самовираження; бажання самоствердитися в певному соціумі; потребу самопізнання через слово; прагнення вплинути на освіту, бажання отримати насолоду від діяльності; спробу увічнити себе. До зовнішніх мотивів відносяться суспільно-історичні обставини; коло спілкування; соціальне середовище; належність до літературних угруповань [80].

За думку Ю. Бабанського [6], під час розвитку особистості відбувається орієнтування її на оволодіння новими професійно важливими знаннями, навичками та вміннями, оволодіння засобами пошуку та здобуття нових знань, важливих у подальшій професійній діяльності, розвиваючи зацікавлення та інтерес до навчання, самовдосконалення, самоосвіту, підвищуючи бажання займатися своєю улюбленою професійною діяльністю, прагнення до взаємодії з оточуючими.

Отже, проаналізувавши погляди вчених щодо понять «мотив» і «мотивація», доходимо висновку, що на вищих ступенях навчання, в студентські роки, мотиви освітньої діяльності вже пов'язані з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, а отже, мають суспільну цінність. Зазначимо, що в кожній особистості формується своя система мотивів залежно від її рис характеру, самосвідомості, професійної діяльності, досвіду. Складником мотивації діяльності виступає впевненість у своїх здатностях і здібностях, компетентності, адекватне ставлення до невдач і успіху. Однією з важливих особливостей особистості є прийняття відповідальних рішень у процесі діяльності.

Учені (О. Заболотська [33], І. Занюк [35], В. Пасинюк [68]) досліджували особливості мотивації освітньо-професійної діяльності студента. Так, О. Заболотська наголошує, що у студентів мотивація до освітньо-професійної діяльності здебільшого відрізняється від мотивації освітньої діяльності передусім за рахунок сталого бажання перевірити себе в ролі вчителя, знайти його позицію. Якщо в освітній діяльності у студентів переважають потреби в оволодінні знаннями, пізнавальний інтерес, мотиви досягнення успіху в навчанні, прагнення виконати відповідні завдання, то у професійній діяльності, представленій лише епізодичними ситуаціями, мотивацію характеризують здебільшого спонуки, пов'язані з уявною професійною поведінкою [33].

Як зауважує І. Занюк, важливим у мотивації процесу увиразнення мовлення особистості є формування мотиву досягнення. Вчена виокремлює шість етапів актуалізації та засвоєння мотиву досягнення. До першого етапу відноситься: мотиви формування в особистості поведінки, мислення, емоційного реагування, що є характерним для високо мотивованої особистості. До другого – спрямування уваги до змістового боку навчальної дисципліни. До третього – засвоєння студентами спеціальних понять, що є компонентами мотиву досягнення. До четвертого етапу – мотиви практичного використання студентами набутих знань у реальних життєвих

ситуаціях. П'ятий етап – мотиви засвоєння студентом духовних цінностей та особистісне сприймання мотиву. До шостого етапу можна віднести самостійну поведінку студентів відповідно до засвоєння мотиву [35].

За теорією мотивації А. Маслоу [60], стрижнем мотивів є потреби, які вчений поділяє на п'ять груп. Потреби людини можна розташувати в суворо ієрархічній послідовності, у вигляді піраміди, які започатковуються первинними потребами, а вершиною є вторинні потреби (див. рис. 3.1.).



**Рис. 3.1. Ієрархія потреб (за А. Маслоу)**

Сенс такої ієрархічної побудови, на думку вченого, полягає в тому, що для людини пріоритетні потреби більш низьких (первинних) рівнів, і це позначається на їхній мотивації. До низького (первинного) рівня, як зображено на рисунку 3.1., належать: фізіологічні потреби, які вимагають свого задоволення для існування людей. До їх складу входять потреби у сні, їжі, воді, наявності притулку, продовження роду; безпека існування передбачає такі компоненти, як медичне обслуговування, робоче місце, що забезпечувало б відповідний рівень оплати праці, безпека особистого простору. Після задоволення людиною низького (первинного) рівня, стають стимулювальним чинником і потреби більш високого рівня, такі-як: соціальні потреби, що характеризують відчуття належності до чогось або до когось



(сім'ї, організації, колективу), відчуття, що тебе сприймають оточуючі, підтримка та соціальна взаємодія; престижні потреби, такі як: службовий статус, авторитет з боку інших людей, відчуття власної гідності, самоповага; потреба самореалізації – це можливість застосування в повсякденному житті власного творчого потенціалу. Як відомо, людина рідко використовує всі грані власного таланту. Потреби в самореалізації залежать від честолюбства, амбіційності, рівня розвитку в тій чи тій галузі, обдарованості, кола інтересів, наполегливості та ретельності в досягненні мети. Отже, потреби самовираження і розвитку людини як особистості ніколи не можуть бути задоволені повністю, а тому процес мотивації людини через потреби є нескінченним.

Згідно з теорією Д. Мак-Клелланда [112], у зв'язку з глобальними змінами, які відбулися в розвитку суспільства, мотивація належить потребам більш високих рівнів, що зводяться до трьох чинників: потреби в успіху, потреби у владі, потреби в належності (див. рис. 3.2.).



**Рис. 3.2. Теорія набутих потреб (за Д. Мак-Клелландом)**

За такою характеристикою, потреби в успіху розцінюються не як визнання з боку колег чи похвала, а як особисті досягнення в результаті активної діяльності; потреби у владі – як атмосфера конкуренції або орієнтації на статус, відповідальність за дії інших людей; потреби в належності – як високий ступінь порозуміння, атмосфера кооперації, а не конкуренції.

Отже, аналіз праць учених свідчить, що формування мотиваційної сфери є безперервним, тривалим процесом. Для забезпечення ефективності

мотиваційної сфери майбутніх фахівців необхідно враховувати особливості освітньої діяльності у ЗВО.

Трансформуємо мотивацію у формат освітньої діяльності. Учені (Н. Бібік [13], В. Луговий [54], О. Савченко [82], О. Сухомлинський [94] та ін.) тлумачать мотивацію як «складну систему спонукань, що зумовлюють спрямування активності індивіда на отримання, перетворення і збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань)» [29].

Щодо мотивації освітньої діяльності, звернімося до праць І. Підласого [76], який визначає варіанти мотивацій, що можуть впливати на продуктивність освітнього процесу, на її підвищення, тобто визначення впливу мотивів на потребу в навчанні, а також на мотивацію самоосвіти та дії, що спонукають особистість до збагачення мовлення народознавчою лексикою, пов'язаною зі специфікою діяльності.

Для розвитку навчальної мотивації необхідно визначити систему мотивів, а саме мотиваційні настанови (спрямованість особистості, інтереси, бажання). У нашому випадку мотивація навчання характеризується мотивацією особистості; мотиваційною настановою на професійну діяльність; мотивом спілкування; постійним інтересом досягнення навчальних та професійних цілей; самооцінкою.

На думку С. Рубінштейна, основною мотивацією усвідомленого навчання є прагнення підготуватися до майбутньої діяльності, оскільки навчання – це опосередковане пізнання світу, що здійснюється шляхом оволодіння накопичених людством знань та інтересів до знань, щоправда, водночас основною мотивацією у процесі навчання є низка інших, починаючи з прагнення суб'єкта перевірити свої сили і здібності. Закономірно, що на різних етапах розвитку особистості певні мотивації є найбільш ефективними спонуками для активного включення особистості в навчання [81]. У цьому контексті одним із пріоритетних завдань викладача вважається пошук найбільш актуальних для майбутніх учителів початкових

класів мотивів навчання на збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою.

Можна виокремити основні мотиви майбутніх учителів початкової школи, а саме: прагнення вдосконалити свою майстерність; прагнення досягти значних успіхів у педагогічній діяльності; прагнення робити все як найкраще; бажання виконувати складні завдання. Досягнення успіху перебуває у прямо пропорційній залежності від низки чинників, що впливають на особистість, з-поміж них: наявність здібностей, сила мотивації, вплив зовнішніх і внутрішніх чинників і прагнення до них [29].

В. Пасинюк вважає важливим: «схильність людини та природну тенденцію діяти і пересуватися, слухати, спілкуватися, створювати щось корисне; переконання в особистісній значущості мовленнєвої культури в справі саморегулювання і самореалізації; бажання до самовдосконалення шляхом самоосвіти» [68, с. 116]. Обґрунтовуючи значущість позитивної мотивації для формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх вчителів початкової школи, орієнтувалися на основу теорії професійної мотивації А. Маслоу [60], Д. Мак-Клелланда [112].

Мотивацію студентів до збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою можна стимулювати через низку спонукань:

- 1) прикладна потреба знань народознавчої лексики для успішного функціонування в майбутній професії;
- 2) прагнення до позиціонування себе конкурентоспроможним компетентним фахівцем на ринку праці;
- 3) інтерес до української культури, традицій і звичаїв. Мотивація починає «діяти», якщо вона охоплює сферу інтересів, потреб, цілей, бажань самого вихованця, тобто мотив і мета перебувають у причинно-наслідковому взаємозв'язку і взаємодії. З огляду на зазначене, чітке визначення цілі та мотиву виконує провідну функцію ефективності мотивації, добір засобів і методів, призначених позитивно спонукати студента до збагачення його

мовлення народознавчою лексикою у подальшій професійно-педагогічній діяльності.

В аспекті започаткованого дослідження під мотиваційною настановою майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою розуміємо: бажання майбутніх учителів початкової школи використовувати у власному мовленні народознавчу лексику, усвідомлення необхідності використання здобутих лексико-народознавчих умінь і навичок у подальшій професійно-мовленнєвій діяльності, вмотивованість до трансформації засвоєних знань і навичок володіння народознавчою лексикою, цілеспрямоване використання майбутніми вчителями початкової школи набутих лексико-народознавчих умінь і навичок в усному розмовному мовленні.

Отже, з огляду на зазначене, доходимо висновку, що формування позитивної мотивації сприяє набуттю студентами відповідних знань, умінь та навичок щодо організації і впровадження у майбутній професійній діяльності із навчання народознавчої лексики.

### **3.2.2. Забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін**

Зазначимо, що забезпечити лексико-народознавчу спрямованість викладання фахових дисциплін можливо засобами міжпредметних зв'язків фахових дисциплін та інтеграцією. Отже, розглянемо феномен «міжпредметні зв'язки у викладанні фахових дисциплін в освітньому процесі вищої школи».

Реалізацію міжпредметних зв'язків у змісті освіти досліджували ряд учених Г. Балл [8], Н. Бібик [13], А. Богуш [15], С. Гончаренко [22], М. Євтух [31], О. Копусь [47], М. Фіцула [105] та ін.

За термінологічними джерелами, міжпредметні зв'язки визначено як: розташування в навчальному плані окремих навчальних предметів таким чином, щоб вивчення навчального предмета могло спиратися на знання

попереднього [71, с. 296]; взаємне узгодження освітніх програм, зумовлене системою наук і дидактичною метою [21, с. 287]; дидактичний системний феномен, який має свій склад, структуру, функції і шляхи здійснення в педагогічному процесі [37].

М. Пентилюк зазначає, що міжпредметні зв'язки – це змістові і цільові збіги, які існують між різними навчальними предметами. Вчена висвітлює у змісті навчальних дисциплін ті діалектичні зв'язки, які об'єктивно діють у суспільстві та природі й пізнаються сучасними науками. Авторка зауважує, що міжпредметні зв'язки є дидактичною умовою, яка сприяє піднесенню рівня доступності й науковості навчання мови, активізації пізнавальної діяльності особистості, поліпшенню якості знань, умінь, навичок [73].

За словами філософа І. Зверєва, міжпредметні зв'язки – це дидактичний принцип, що відображає загальне філософське поняття про взаємозв'язок явищ і узгоджується з психологічним і фізіологічним поняттям системності в роботі мозку. Учений запропонував систематизувати міжпредметні зв'язки за такою послідовністю:

- широтою здійснення (міжциклові, в середині циклу, міжкурсові);
- часом здійснення (перспективні, попередні, супутні);
- характером взаємозв'язку (багатосторонні, двосторонні, односторонні);
- частотою реалізації (постійно дієві, систематичні, епізодичні);
- рівнем організації освітнього процесу (внутрішньопредметні, тематичні, поурочні);
- формою організації роботи студентів та викладача (колективні, групові, індивідуальні);
- складом наукових знань (теоретичні, фактологічні, понятійні);
- методологією (логічні, гностичні, філософські);
- способом практичної діяльності (конструктивно-технічні, розрахунково-обчислювальні, експериментальні);

– способом ціннісної орієнтації діяльності (художньо-естетичні, комунікативні, оцінні) [36, с. 20].

Зауважимо, що в дослідженні В. Максимової запропоновано поділити міжпредметні зв'язки на три групи:

– змістово-інформаційні (за видами знань – філософські, ідеологічні та наукові (теоретичні, фактичні, понятійні));

– операційно-діяльнісні (за видами вмінь – пізнавальні, практичні, ціннісно-орієнтаційні);

– організаційно-методичні (за способом реалізації міжпредметних зв'язків в освітньому процесі – за способом засвоєння (пошукові, творчі, репродуктивні); за діапазоном здійснення (міжциклові, внутрішньо-циклові); за хронологією реалізації (перспективні, спадкоємні, супутні); за способом встановлення (прямі й обернені, багатосторонні, двосторонні, односторонні); за постійністю реалізації (систематичні, епізодичні, періодичні); за формою реалізації (комплексні, наскрізні, поурочні, тематичні) [56].

На жаль, у сучасній педагогічній науці не існує єдиного погляду щодо значення, сутності та класифікації міжпредметних зв'язків. Деякі вчені трактують міжпредметні зв'язки як дидактичний принцип (І. Зверев та В. Максимова [37]), інші – як дидактичну чи педагогічну умову (К. Корольова [48], М. Пентилюк [73]), дидактичну систему або дидактичний засіб (В. Єрмак [32]).

Отже, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання та виховання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують розвивальну, освітню й детермінуючу функції завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів.

Окрім поняття міжпредметних зв'язків, у сучасній педагогічній науці широко використовуються також поняття «інтеграція». Звернення до інтеграції в умовах сьогодення зумовлюється не тільки новою парадигмою в

освіті, яка нівелює межі окремих дисциплін, а й основним принципом пізнання: загальне завжди можна споглядати й охоплювати тільки в особливому й окремому, а особливе й окреме – навпаки, з урахуванням і зверненням до загального.

На необхідність подолання розмежованого вивчення навчальних предметів шляхом синтезу, інтеграції знань указували відомі педагоги, починаючи з кінця XVII століття. Так, Я. Коменський зазначав, що буквально «все – і найбільше, і найменше – так повинно бути узгоджене між собою і поєднане, щоб утворювалося нерозривне ціле» [46, с. 279]. А. Дістервег [27] звертав увагу на те, що знання окремих явищ без їхнього узгодження в кращому разі може привести до емпіризму, але не може сприяти усвідомленню їх джерел і причин. За І. Песталоцці [74, с. 178], процес навчання повинен бути побудований таким чином, щоб, з одного боку, розмежовувати між собою окремі предмети, а з іншого, – «об'єднати в нашій свідомості схожі й споріднені, вносячи тим самим якість у наші уявлення, і після повного їх з'ясування – підняти до чітких понять».

Сутність концепту «наукова інтеграція» в науковому процесі висвітлено в низці досліджень сучасних учених (Б. Ахлібінський [4], О. Данилюк [25], Н. Депенчук [26], І. Козловська [45] та інші). На думку авторів, «наукова інтеграція» ґрунтується на використанні міжпредметних зв'язків (Ю. Бабанський [7], Т. Бугеря [17], А. Єремкін [30], В. Загвязинський [34], Л. Ковальчук [44], М. Лошкарьова [53] та інші).

Міжнаукова інтеграція визначається як процес «об'єднання загальної і професійної освіти в цілісну систему підготовки фахівців, слугує засобом подолання розриву між теорією і практикою у закладах вищої освіти» виступає проявом глибокої наступності педагогічних ідей [63, с. 12]; процес «становлення зв'язків, що забезпечують взаємозалежність елементів і появу інтегрованих якостей» [25].

Інтеграцію (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий, повний) у найширшому розумінні визначають як становлення

цілісності, взаємовпливу теорії і понять різних галузей знань [107, с. 7]; процес зближення і зв'язку наук, що відбувається разом із процесами їх диференціації [104, с. 501]; «інтеграція» – це «результат і процес створення нерозривно зв'язаного, єдиного і цільного у навчанні [76].

Проблема інтеграції в освітньому процесі певною мірою висвітлено в працях зарубіжних і вітчизняних учених-дослідників та педагогів. Зокрема, питання сутності інтеграції, її форм і видів порушуються в дослідженнях В. Безрукової [9], В. Загв'язинського [34], В. Кагана [40].

Інтеграція в освітньому процесі – це «взаємозв'язок змісту, методів та видів навчання» [4]; «глибокий процес внутрішньої взаємодії, взаємопроникнення наукових знань, що становлять навчальні предмети» [111]; процес відновлення цілісності, глибоких і стійких зв'язків у змісті навчального предмета для досягнення ефективного кінцевого результату за найменший проміжок часу» [57].

Інтегрованість в освітньому процесі реалізується у таких формах: інтегровані системні дисципліни та комплексні навчальні дисципліни; нормативні дисципліни, що є близькими до міждисциплінарних зв'язків [57]. Наукова інтеграція неможлива без застосування міжпредметних зв'язків. Міжпредметні зв'язки визначаються як «зв'язки між структурними елементами цілісного змісту професійно зорієнтованих дисциплін, що виражаються в теоріях, поняттях, законах і сприяють формуванню цілісної системи знань, умінь і навичок та розвитку готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності» [17, с. 9].

Зазначимо, що в педагогічній літературі зазвичай мова йде про міжпредметні зв'язки в освітньому процесі. Так, Є. Рапцевич [79, с. 296] описує різні види міжпредметних зв'язків, як-от: теоретичні зв'язки, що відбивають систему наукових знань у певній предметній галузі; понятійні зв'язки, що спрямовані на формування поняття для кількох предметів; фактичні зв'язки між навчальними предметами на рівні фактів; філософські зв'язки, що відбивають спільні методологічні процеси.



Вивчення світового досвіду та вітчизняної практики засвідчило, що застосування інтегрованих міжпредметних освітніх програм та курсів для формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи забезпечує ефективне оновлення системи професійної підготовки студентів.

Суспільна проблема формування лексико-народознавчої компетентності у майбутніх учителів початкових класів відображає сутнісний зміст інтеграції як необхідного педагогічного засобу. Інтеграція лексико-народознавчих знань потребує точного, прогностичного підходу, врахування особливостей знань з народознавчої лексики.

На наш погляд, власне міжпредметні зв'язки є теоретичною науковою основою для формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та формування у них фахових компетентностей в умовах посилення уваги до інтелектуально капіталу сучасного суспільства, де набуває надзвичайно великого значення комунікативна діяльність людини.

Так, М. Буланова-Топиркова виокремлює такі типи міжпредметних зв'язків: навчально-міждисциплінарні (дисципліни одного блоку, де засвоєння однієї дисципліни базується на знаннях попередньої); дослідницько-міждисциплінарні (виникають тоді, коли дві чи більше дисциплін мають спільні проблеми чи об'єкти дослідження); ментально-опосередковані (коли змістом і засобами різних дисциплін формуються одні й ті самі мовленнєві чи інтелектуальні вміння, необхідні фахівцю в його майбутній професійній діяльності); опосередковано-практичні (формуються в тому випадку, якщо поняття однієї дисципліни використовується під час вивчення іншої) [18, с. 39].

У межах дослідження важливо підкреслити ментально-опосередковані зв'язки у процесі вивчення дисциплін мовознавчої і фахової спрямованості. Саме на такому типі міждисциплінарних зв'язків акцентує О. Копусь, підкреслюючи «відкритий характер дисциплін лінгвістичного й лінгводидактичного спрямування» та можливість інтеграції і задіяності їх у

«розвитку комунікативних якостей мовлення майбутніх фахівців» [47, с.203]. Зважаючи на «безсистемність, епізодичність, відсутню скординованість» між навчальними планами з циклу мовознавчих, лінгводидактичних, фахових дисциплін, учена наголошує на необхідній оптимізації у формуванні професійно-значущих знань, умінь і навичок майбутніх фахівців. Цілком погоджуємося з автором і в дослідженні передбачаємо використання навчально-дисциплінарних (прямі зв'язки) зв'язків та ментально-опосередкованих зв'язків у процесі вивчення дисциплін мовознавчої та фахової спрямованості щодо формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Для реалізації другої педагогічної умови – забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін, було проаналізовано робочі програми фахових та мовознавчих дисциплін з метою їх спрямованості на формування і розвиток лексико-народознавчих понять майбутніх учителів початкової школи.

Міжпредметні зв'язки щодо формування лексико-народознавчих понять майбутніх учителів початкової школи тісно пов'язані з такими навчальними дисциплінами:

1) Дидактикою, яка є основою всіх методик. У процесі вивчення дидактики студенти ознайомлюються із методами, які потрібно використовувати для пояснення учням лексико-народознавчих понять. На основі теоретичних положень студенти дізнаються, що таке методи, прийоми, засоби, форми й організація освітнього процесу, які в подальшому будуть використовувати у своїй педагогічній діяльності;

2) Сучасною українською мовою з практикумом, а саме з лексикологією, зумовлено тим, що для роботи над народознавчою лексикою у студентів необхідно сформувати знання про слово, словниковий склад мови, значення слова, види лексики, види словників; у студентів повинен бути наявний великий словниковий запас, який включає як активний, так і пасивний словники;

3) Українською мовою за професійним спрямуванням, яка формує у студентів різні види знань з наукового, офіційно-ділового, розмовного стилю української мови для забезпечення професійного рівня спілкування на належному мовному рівні. У процесі засвоєння цього курсу студенти збагачують свій словниковий запас не тільки професійною лексикою, а й народознавчою, при цьому розвивають культуру усного й писемного мовлення;

4) Методикою навчання української мови в початковій школі, за допомогою якої студенти більш докладно усвідомлюють зв'язок мови і духовності, мови і свідомості, мови і мислення. Звідси і походить методичне положення про те, що засвоєння української мови має відбуватися разом з оволодінням національним спадком попередніх поколінь, формуванням світогляду студента, оволодіння професійними засобами спілкування і пізнання у своїй професійній діяльності;

5) Методикою навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», у процесі вивчення якої у студентів формуються життєві і соціальні компетентності на основі поетапного засвоєння соціального і народознавчого досвіду, які охоплюють загальнокультурні, загальнолюдські і національні цінності, толерантне ставлення до своєї культури, традицій, звичаїв та обрядів;

6) Образотворче мистецтво з методикою навчання сприяє формуванню і розвитку у студентів комплексу ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, студенти глибше освоюють українську культуру, її духовний складник, її знання, які засобами мистецтва передавалися з покоління в покоління;

7) Музичне мистецтво з методикою навчання, яке формує здатність здійснювати у майбутніх учителів початкової школи відбір музичного репертуару для дитячого сприйняття і виконання, аналізувати музичні твори з використанням народознавчої лексики.

Внесено доповнення до навчальних дисциплін «Дидактика», «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Теорія і методика виховання», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання української мови в початкових класах», «Методики навчання освітньої галузі «Природознавство»», «Методики навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», Методика трудового навчання. «Образотворче мистецтво з методикою навчання» (див. таблиця 3.4.).

Таблиця 3.4.

**Інтеграція дисциплін мовознавчої та фахової спрямованості у векторі  
формування лексико-народознавчої компетентності**

№ з/п	Назва дисципліни	Теми та модулі
1.	Дидактика	Типи і структура уроку.
2.	Сучасна українська мова з практикумом	Родинно-побутова лірика в українській народній поетичній творчості. Обрядові та календарні прислів'я та приказки українського народу.
3.	Українська мова за професійним спрямуванням	Модуль. Слова-символи української мови за професійним спрямуванням. Застаріла лексика.
4.	Теорія і методика виховання	Мовне родинознавство.
5.	Дитяча література та методика навчання літературного читання	«Усна народна творчість»
6.	Методика навчання української мови в початковій школі	Методика лексичної роботи, Методика використання народознавчої лексики.

## Продовження таблиці 3.4.

7.	Методики навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»	Модуль. Чотири види обрядовості: зимова, весняна, літня, осіння. Трудова обрядовість українців. Звичай і обряди української обрядовості. Християнські свята українців. Український національний одяг і його історія походження. Таємничі коди предків: 12 символів української вишиванки.
8.	Методики навчання освітньої галузі «Природознавство»	Модуль. Чотири види обрядовості: зимова, весняна, літня, осіння. Трудова обрядовість українців. Звичайта обряди української обрядовості. Християнські свята українців.
9.	Методика трудового навчання	Модуль. Українські народні промисли та ремесла: Виготовлення української народної іграшки. Виготовлення українського національного посуду. Виготовлення національного одягу і прикрас українського народу.
10.	Образотворче мистецтво з методикою навчання	Українське народне декоративно-прикладне мистецтво

Завершувався цикл мовознавчих і фахових дисциплін узагальненим елективним курсом «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Отже, міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання та виховання, який уможлиблює виявлення головних елементів змісту освіти та взаємозв'язки між навчальними дисциплінами. Встановлено,

що забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін сприяло успішному формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, активізувало вживання народознавчої лексики у відтворенні змісту фахових дисциплін. Орієнтація на майбутню професійну діяльність давала змогу студентам виокремити найбільш суттєві лексико-народознавчі знання, усвідомити процес навчання як результат міжпредметності окремих дисциплін, визначити місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

### **3.2.3. Залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості**

Наступною умовою формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи визначено залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

У дослідженні оперуємо поняттями «освітнє середовище», «розвивальне освітнє середовище», «розвивальне освітнє інформаційне середовище», «розвивальне освітнє середовище лексико-народознавчої спрямованості». Розглянемо кожне зокрема.

Питання сутності середовища, використання й організації розвивальних можливостей середовища для формування особистості вивчали такі педагоги, як Л. Божович [19], Л. Казанцева [41], В. Огневюк [67], С. Сисоєва [67], Т. Склярєва [85], В. Сухомлинський [94], О. Шапран [108] та ін.

Поняття «середовище» історично виникає в контексті природничо-наукового пізнання, зокрема в системі таких наук, як хімія, біологія, фізика, і має різний зміст, проте категоріально скрізь несе єдине сутнісне навантаження: середовищем є оточення, в якому проявляється взаємодія й активність явищ, об'єктів, суб'єктів.

Словники визначають «середовище» як «сукупність природних умов, в яких протікає життя людини» [87]; «сукупність впливів, які визначають і змінюють розвиток життя» [20]; «соціальний світ і природне довкілля, які оточують людину, та включають матеріальні й духовні умови існування, становлення та розвитку людини» [21]; «оточення, осередок; сукупність умов і впливів» [88]; «соціально-побутові умови, в яких протікає життя людини» [100]; «спосіб взаємодії людини і світу» [19].

Так, за Л. Божович, середовище – це «особливе сполучення внутрішніх процесів розвитку і зовнішніх умов, які зумовлюють динаміку розвитку особистості» [19].

Сьогодні актуалізуються нові аспекти важливості освітнього процесу для розвитку особистості та соціуму, адже в «умовах швидкозмінного світу освіта реально стає продуктивною силою й гарантом національної безпеки держави, оскільки соціально-економічний розвиток суспільства все більше залежний від знань та освіченості кожного громадянина» [67, с. 13]. Майбутній фахівець спеціальності 013 «Початкова освіта» повинен чітко усвідомлювати особливості своєї майбутньої професії та вікові особливості учнів початкової школи, власні здібності до педагогічної діяльності, бути врівноваженим, комунікабельним, вдало реагувати на різноманітні комунікативні ситуації, володіти вміннями рефлексії та емпатії, створювати інформаційно-розвивальне освітнє середовище лексико-народознавчої спрямованості.

На думку С. Сисоевої, освіта спрямовує і перетворює життя суспільства, зберігаючи у ньому все те, що має цінність для людини; формує нове мислення, нове бачення сенсу життя; визначає стратегію і реалістичні умови розвитку суспільства, перетворюючи його із «суспільства сьогодні» на «суспільство завтра» [67, с. 7].

Мегакатегорія «середовище» за допомогою ознаки «освітній» утворила поняття «освітнє середовище». Т. Склярова, досліджуючи освітнє середовище вищої освіти, доводить, що воно включає внутрішнє й зовнішнє

середовище навчальної установи й може розглядатися за аналогією до попередніх досліджень у мікро-, мезо-, макро- й екзорівні вишівської екосистеми. Мікрорівень включає типи ролей, діяльності й міжособистісні взаємодії (студент – студент, студент – викладач). Мезорівень становлять студенти, кафедри, деканати, служби, організації (профспілка, медпункт), родичі, знайомі, спеціальні програми за вибором. Макросистема включає зовнішні для ЗВО соціально-економічні, глобальні процеси, соціокультурні й політичні умови в країні. Під екзорівнем дослідника розуміє ті інститути, у які студенти можуть не включатися безпосередньо, але які можуть опосередковано впливати на них: міністерства професійної і загальної освіти, праці й соціального розвитку, засоби масової інформації [85, с. 14]. Виділені Т. Складовою рівні, на наш погляд, різняться насамперед ступенем близькості у взаємодії студента й компонентів середовища.

Уважаючи освітнє середовище невід'ємною частиною культури, С. Тарасов розглядає його як соціокультурне середовище, яке складається з таких рівнів: глобальний (світові тенденції розвитку культури, економіки, політики, освіти тощо); регіональний (освітня політика, культура, система освіти тощо); локальний (освітня установа, найближче оточення індивіда) [96, с. 10].

Освітнє середовище, на думку О. Шапран та Ю. Шапран [108, с. 109], складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: матеріально-технічного, суб'єктно-ресурсного та технологічного, які взаємопов'язані між собою та визначають педагогічні умови їх формування. Суб'єктно-ресурсний компонент визначає суб'єкти освітнього середовища (викладачів, студентів) та умови здійснення їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Матеріально-технічний компонент відповідає за забезпеченість освітнього середовища відповідним стандартним обладнанням. Технологічний компонент визначає нормативні технології та методики досягнення прогнозованих результатів у навчанні.

Підтримуємо погляди науковців, які освітнім середовищем вважають природне або штучно створене оточення людини, що включає зміст і різні



види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітній розвиток за допомогою створення сприятливих для цього умов.

На нашу думку, структурування освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи на засадах соціально-суб'єктної організації передбачає виокремлення структурних компонентів, в основі функціонування яких лежить взаємопов'язана цілеспрямована діяльність викладача і студента, тобто основних його суб'єктів. У процесі проектування освітнього середовища викладач і студент є рівними партнерами та розвиваються як педагоги.

У ракурсі започаткованого дослідження необхідно з'ясувати сутність освітнього інформаційного середовища і визначити його розвивальний потенціал.

Проблемі підготовки сучасних майбутніх фахівців у ЗВО в умовах інформаційної освіти присвячено дослідження ряду вчених (С. Авдєєва [1], В. Андрущенко [2], В. Биков [12], Р. Гуревич [24], С. Новіков [66], О. Спірін [90] та ін.).

Інформаційні технології – це сукупність методів, прийомів і засобів, що використовуються для реалізації та забезпечення інформаційних процесів у різних галузях людської діяльності [83]; інструмент, тобто засіб підготовки та передавання інформації студенту, засобом здійснення якого є комп'ютер [10]; це сукупність електронних способів і засобів їхнього функціонування, що використовуються для реалізації освітньої діяльності [106].

Вагомим компонентом підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності є володінням програмним забезпеченням, інформаційно-комунікаційними технологіями, комунікаційними засобами. Удосконалення освітнього процесу у ЗВО натепер можливе лише на ґрунті нової інформаційної парадигми «розвивальної освіти», що реалізується здійсненням продуктивного, суб'єктно зорієнтованого педагогічного процесу, найважливішим складником якого стала ідея «освіти протягом

усього життя» [61, с. 23]. Це все зумовлює потребу в корекції цілей освіти, її змісту, форм і технологій навчання, що сприятиме в умовах мінливості довколишнього середовища ефективній підготовці людини до життя та майбутньої професійної діяльності.

Водночас учені (В. Андрущенко, В. Олійник) пропонують розглядати процес використання інформаційних технологій щодо підготовки майбутніх фахівців як системний метод організації навчання, що максимально розширить уявлення студентів про використання комп'ютерів у процесі їхньої підготовки, яка сприятиме виробленню практичних навичок в освоєнні нових засобів інформатизації та розвитку сфери знань [3].

У сучасній освіті комп'ютерна техніка стала могутнім засобом навчання у складі автоматизованих систем різного ступеня інтелектуальності. В освіті все більше і більше застосовуються автоматизовані системи навчання, системи контролю знань та керування освітнім процесом [61, с. 220]. Нові інформаційні технології, мультимедіа-технології і технології віртуальної реальності значно розширили межі інформатизації освітнього процесу ЗВО.

Основними компонентами інформаційних технологій, якими повинні володіти майбутні вчителі, є: технічна грамотність, цифрова грамотність, базові комплексні, інформаційні знання, інформаційні навички. До переліку згаданих навичок належать: навички використання різноманітних мереж для організації і забезпечення співпраці студентів, навички використання вебресурсів з метою пошуку інформації, навички використання технічних засобів для забезпечення ефективності процесу навчання, навички використання програмного забезпечення у професійній сфері, навички оцінювання ефективності використання вебресурсів, навички використання інформаційних технологій для поширення ресурсів, навички використання мереж та відповідного програмного забезпечення для організації, навички використання об'єктно-орієнтованих динамічних навчальних середовищ для створення онлайн-матеріалів, навички комплексного вирішення проблем,

моніторингу процесу навчання та оцінювання навчальних досягнень студентів, навички використання інформаційних технологій з метою неперервного професійного розвитку.

Комп'ютер, системи для пошуку інформації забезпечують високу швидкодію у відповідь на запити студента, графічні та текстові редактори оформлення презентацій розвивають гнучкість.

Більшість презентацій є інформативними, оскільки демонструють результати пошукової, дослідницької чи творчої роботи студентів. Усні презентації вирізняються розгорнутістю, поглибленістю змісту, більшою інформаційною та мовною складністю, використанням візуальних опор (графіки, слайди, наочність), що дозволяє зосередити увагу слухачів на основних твердженнях автора презентації і сприяє кращому запам'ятовуванню інформації.

Так, на думку Т. Покусаєвої, до принципів побудови презентацій, які забезпечують ефективність реалізації презентації, зараховують: послідовність, стислість, цілеспрямованість, посилення мовленнєвого впливу, економію засобів, результативність [77, с. 55].

У дослідженні С. Шевчука та І. Клименко основними етапами реалізації презентації визначено: експозицію, вступну частину, основну частину, резюме, висновок [109, с. 192]. Вчені зазначають, що чинниками успішної презентації є: спосіб представлення інформації відповідно до інтересів цільової аудиторії; коректне виконання всіх визначених етапів реалізації презентації, налагоджений контакт з аудиторією [109, с. 193].

Наприклад, студентам можна запропонувати обговорити проблематику тексту через Google Hangouts чи Skype, підготувати певну презентацію, знайти матеріали з подібними чи дещо відмінними поглядами та обговорити їх тощо. З огляду на це, використання світової мережі Інтернет передбачає можливість доступу до віддалених інформаційних та навчальних ресурсів, за допомогою персональної вебсторінки, електронної пошти, вебквестів

студенти мають можливість удосконалювати продукт творчості, продукувати нестандартні ідеї.

Студіювання спеціальної літератури дало змогу констатувати, що підготовка високваліфікованих, компетентних і конкурентноспроможних педагогів неможливе без застосування ІКТ у закладах вищої освіти.

Обираючи інноваційні інформаційні технології у підготовці студентів до лексико-народознавчої діяльності було обрано низку сервісів і програм, які позитивно впливали на формування їхніх знань з народознавчої лексики (див. таблиця 3.5.).

Представлені в таблиці сервіси і програми спрямовані передусім на залучення студентів в активне інформаційно-розвивальне лексико-народознавче освітнє середовище.

Таблиця 3.5.

**Сервіси і програми залучення студентів в активне інформаційно-розвивальне освітнє середовище лексико-народознавчої спрямованості**

Сервіс	Характеристика
Tango	онлайн-сервіс, за допомогою якого відбуваються дзвінки, відеоконференції, обмін файлами.
Google Classroom	веб-сервіс, створений Google для закладів освіти з метою поширення, спрощення, створення і класифікації завдань безпаперовим шляхом.
Kahoot	онлайн-сервіс для створення вікторин, дидактичних ігор і тестів
Zoom	сервіс для проведення відеоконференцій, онлайн-зустрічей і дистанційного навчання студентів.
Viber	передача текстових повідомлень, зображень, відео та аудіо повідомлень.
YouTube	популярний сервіс, що надає послуги розміщення різноманітних відеоматеріалів.
Quizlet	онлайн-сервіс, за допомогою якого створюються різноманітні ігрові завдання.

Tango – це реалізована повноцінна соціальна мережа (схожа на Instagram), користувачі якої можуть не тільки дзвонити один одному натисканням однієї кнопки, але й спілкуватися і збиратися в групи за інтересами. З фішок запам'ятовуються вбудовані у відеодзвінки ігри. Додаток Tango є на Android та iOS.

Google Classroom – це новий інструмент від Google Apps of Education, який призначений насамперед для швидкого поширення файлів між учасниками (наприклад, викладачем і студентами чи студентами між собою), завдань для студентів, об'єднує в собі Google Drive для обміну і створення завдань, Slides and Sheets, Google Docs для написання, Gmail для обміну письмовими повідомленнями і Google Calendar для створення розкладу. Такі численні функції дозволять їх використовувати в освітньому процесі. Завдяки Google Classroom студенти можуть зберігати свої напрацювання й виконувати завдання на Google Диску та спілкуватися між собою без перешкод. Викладач може спостерігати за роботою студентів і, за необхідності, вносити корективи в їхнє освітнє середовище лексико-народознавчої спрямованості.

Kahoot – це ігрова платформа для навчання, яка використовується як навчальна технологія в аудиторії та інших освітніх середовищах. Її навчальні сервіси (kahoots) – це інтерактивні навчальні ігри, вікторини, обговорення, опитування, які можуть бути створені викладачем або студентом. Такі ігрові форми роботи можуть бути застосовані у навчанні, для перевірки знань студентів. Участь в іграх, які створені за допомогою сервісу, сприяє спілкуванню та співпраці у групі, колективі, підвищує рівень обізнаності студентів в інформаційно-комунікативних технологіях, стимулює до критичного мислення, ігрової діяльності за допомогою мобільного пристрою або інших комп'ютерних пристроїв (планшети, ноутбуки, комп'ютери).

Zoom – це Інтернет-сервер, засобами якого можна провести відео-заняття, конференцію, вебінар, здійснювати дистанційне навчання зі студентами. Завдяки ресурсу студенти отримують живе спілкування з

викладачем (наставником, коучом, тьютером, модератором). Викладач має можливість при живому спілкуванні обмінюватися певним видом інформації за темою та оцінювати виконані завдання своїх студентів. Майбутні вчителі початкової школи за допомогою Інтернет-сервера Zoom обмінюються інформацією, виконують різноманітні завдання, які були їм запропоновані, та покращують знання з поданого їм матеріалу.

Viber – це унікальний сервер, за допомогою якого можливо створити групу із студентів і надсилати їм навчальні файли, зображення, відео-уроки.

YouTube – це Інтернет сервер, за допомогою якого можна розміщувати відеофайли. Використання цього сервісу допомагає студентам додавати, продивлятися і коментувати ті чи ті відеозаписи. Студенти при використанні сервісу мають унікальну можливість демонструвати розроблене ними відео за певною темою.

Quizlet – це онлайн-сервіс для створення та застосування флеш-карток та різних навчальних ігор.

Отже, використання сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі дає можливість розкрити значний потенціал студентів, завдяки формуванню наукового світогляду, творчого мислення і розвитку суспільної свідомості й свідомого ставлення до навколишнього світу. Всі описані інформаційні технології було використано впродовж експериментальної роботи для залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

У контексті дослідження зупинимося над розглядом поняття «мовленнєве середовище». За М. Львовом, мовленнєве середовище – це «штучно створене середовище, в якому учні знаходяться поза межами неправильних мовленнєвих впливів, де панує атмосфера високої мовленнєвої культури» [55, с. 171].

А. Богуш вважає, що мовленнєве середовище – це «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування дитини в системі «дорослий – дитина» і

«дитина – дитина». Мовленнєве середовище, вчена поділяє на стимульоване, стихійно-нестимульоване й актуальне. Стимульоване мовленнєве середовище є спеціальним процесом навчання мови та покращення мовлення у закладах освіти, який супроводжується педагогічно стимульованою мовлинєвою взаємодією дітей і вчителя початкової школи. Стихійно-нестимульоване середовище впливає безпосередньо під час щоденного спілкування дитини в школі, в соціумі, в сім'ї. Актуально мовленнєве середовище як активно-ініціативна взаємодія інших учасників спілкування з дитиною передбачає занурення дітей в активну мовленнєву діяльність. Автором доведено, що оптимальний вплив мовленнєвого середовища на мовлення дитини буде тільки за наявності реалізації розвивальної функції цього оточення [14].

За Л. Федоренко, правильно організоване мовленнєве середовище – це «доведення його розвивального потенціалу до оптимального, не порушуючи інстинктивної мовленнєвої творчості дитини, допомога розвитку інстинкту наслідування, задоволення інстинкту допитливості» [101, с. 163].

Ми поділяємо твердження учених щодо впливу «мовленнєвого середовища» на особистість. Зауважимо, що інформаційно-розвивальне освітнє середовище лексико-народознавчої спрямованості сприяло закріпленню знань майбутніх учителів початкової школи з лексикології, фразеології, аналізу афоризмів, особливостей національної культури, звичаїв, традицій, державної символіки. Саме мудрість народу, його світогляд, віковичний досвід – все зберігається в мові. Скільки в мові кожного народу своєрідних влучних висловів, зворотів, що містять в собі цілі поняття, образи, скільки усталених словосполучень, що випромінюють любов народу, його розум, віру.

У процесі дослідження дійшли висновку, що потенціал активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості реалізується у створеному комунікативному україномовному просторі в системах «викладач – студент», «студент – студент» у процесі

організованого навчання засобами новітніх інформаційно-освітніх технологій.

### **Висновки з третього розділу**

У розділі розкрито сучасний стан сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, обґрунтовано педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати анкетування вчителів-практиків і студентів-випускників засвідчили, що в обох групах більшість опитаних (понад 70%) не змогли належним чином розкрити зміст поняття «лексико-народознавча компетентність». Як учителі, так і студенти були недостатньо обізнані з лексико-народознавчими поняттями, що негативно впливає на народознавчу обізнаність учнів. Більшість респондентів обох категорій (42% учителів початкових класів та 56% студентів) були недостатньо обізнані з українськими народними традиціями, звичаями і не використовували народознавчу лексику в процесі спілкування. Як учителі (46%), так і студенти (52%) не усвідомлювали значущості застосування народознавчої лексики у власній професійно-педагогічній діяльності.

У дослідженні педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи розглядаємо як сукупність спеціально організованих обставин у векторі українського народознавства, що впливають на особистісно-професійну якість, визначаються й усвідомлюються учасниками педагогічної взаємодії і є необхідними для цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності з метою формування їхньої лексико-народознавчої компетентності.

Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової



школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

В аспекті започаткованого дослідження під мотиваційною настановою майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою розуміємо бажання і прагнення студентів використовувати у власному мовленні народознавчу лексику, усвідомлення необхідності застосування здобутих лексико-народознавчих умінь і навичок у подальшій професійно-мовленнєвій діяльності, вмотивованість реалізації набутої народознавчої лексики в усному розмовному мовленні та в подальшій професійній діяльності.

Доведено, що міжпредметні зв'язки відображають комплексний підхід до навчання та виховання, який дає можливість виділити як головні елементи змісту освіти, так і взаємозв'язки між навчальними дисциплінами. На будь-якому етапі навчання міжпредметні зв'язки виконують навчальну, розвивальну й детермінуючу функцію завдяки інтеграції знань, що підвищує продуктивність перебігу психічних процесів. Міжпредметні зв'язки уможливають підвищення рівня фундаментальних знань, їх класифікації, універсалізації та глобалізації, розвитку мислення, їх застосуванню. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу майбутнім учителям початкової школи виокремлювати найбільш суттєві аспекти навчального процесу, усвідомити процес навчання як результат інтеграції окремих дисциплін, визначити місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

З'ясовано, що власне міжпредметні зв'язки є науковою основою для формування змісту професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах підвищеної уваги до інтелектуального капіталу суспільства в сьогоденні, де зосереджено надзвичайно велике значення когнітивної діяльності людини.

Встановлено, що забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін сприяло успішному формуванню лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, активізувало вживання народознавчої лексики у відтворенні змісту фахових дисциплін. Орієнтація на майбутню професійну діяльність дає змогу студентам виокремити найбільш суттєві лексико-народознавчі знання, усвідомити процес навчання як результат міжпредметності окремих дисциплін, визначити місце і функції окремого навчального предмета в загальній структурі професійної підготовки.

Активне інформаційно-розвивальне освітнє середовище ЗВО розуміємо як сукупність чинників лексико-народознавчої спрямованості, за якими здійснюється інтеграція загальнокультурного, національного й етнокультурного складників з використанням засобів ІКТ у процесі освітньої професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх учителів початкової школи, зокрема й формування у них лексико-народознавчої компетентності.

У процесі дослідження дійшли висновку, що потенціал активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості реалізується у створеному комунікативному україномовному просторі в системах «викладач – студент», «студент – студент» у процесі організованого навчання засобами новітніх інформаційно-освітніх технологій.

Таким чином, запроваджений комплекс педагогічних умов та засобів їх реалізації ми вважаємо доцільними та науково відповідальними для формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, оскільки вони були виокремлені згідно з природою досліджуваного феномену та сучасними вимогами щодо підготовки студентів у вищому навчальному закладі.

Основні положення цього розділу відбито у таких публікаціях автора: [112; 113; 114].

### Список використаних джерел до третього розділу

1. Авдеева С. М. Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов. *Вопросы образования*. 2017. № 4. С. 104–132.
2. Андрущенко В. Електронна педагогіка: кроки в реалізації проекту. *Освіта*. 2007. № 43(5269). С. 2.
3. Андрущенко В. П., Олійник А. М. Інформаційні технології в системі інноваційної освіти. *Вища школа України*. 2008. № 3. С. 5–15.
4. Ахлибовский Б. А. Категориальный аспект понятия интеграции. *Диалектика как основа интеграции научного знания* : межвуз. сб. Ленинград, 1989. С. 50–59.
5. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. Ю. К. Бабанский. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
6. Бабанский Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса. Методические основы. Москва : Педагогика, 2005. 193 с.
7. Бабанский Ю. К. Педагогика : учеб. пособ. 2-е изд. Москва : Просвещение, 1998. 468 с.
8. Балл Г. О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 1994. № 2. С. 3–12.
9. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика. Екатеринбург : Деловая книга, 1996. 344 с.
10. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Москва, 1995. 208 с.
11. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 27–33.
12. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2010. № 1(15). URL : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
13. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у презентації освітніх результатів. *Школа першого ступеня: теорія і практика* : зб. наук. пр. Переяслав-

Хмельницького держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. Переяслав-Хмельницький. 2004. Вип. 10. С. 24–37.

14. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Слово, 2011. 704 с.

15. Богуш А. М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посібн. Київ : Вища школа, 1993. 327 с.

16. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка. *Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / под ред. Д. И. Фельдштейна.* Москва, 1995. С. 20–55.

17. Бугеря Т. М. Міжпредметні зв'язки у навчанні професійно-орієнтованих дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фізичних реабілітологів : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Луганськ, 2009. 22 с.

18. Буланова-Топиркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. Серия : Учебники, учебные пособия. Ростов-на-Дону : «Феникс», 1998. 544 с.

19. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 458 с.

20. Гмизіна Н. А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навч. закладів міста). Нова Каховка : ММК, 2014. 268 с.

21. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. друге вид., доп. й випр. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с.

22. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 367 с.

23. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2007. 424 с.

24. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посібн. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інст-в післядипл. пед. освіти. Вінниця : ООО «Планер», 2005. 366 с.

25. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования. Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ. 440 с.
26. Депенчук Н. П. Особенности интегративного процесса в науке и формы его реализации. *Единство и многообразие мира, дифференциация и интеграция знаний*. Москва : ИФАН, 1981. С. 19–22.
27. Дистервег А. Избр. пед. соч. Москва : Учпедгиз, 1956. 374 с.
28. Доленко М. Т., Дацюк І. І., Кващук А. Г. Сучасна українська мова. Київ: Вища школа, 1987. 350 с.
29. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень; АПН. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
30. Еремкин А. И. Система межпредметных связей в высшей школе. Харьков : ХГУ, 1984. 151 с.
31. Євтух М. Б. Методичні засади трансформації вищої освіти України в контексті Болонського процесу : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. Т. 1 : Педагогіка і психологія вищої школи. Київ : Педагогічна думка, 2007. С. 7–18.
32. Єрмак В. І. Міжпредметні зв'язки як засіб формування навчально-пізнавальної культури молодших школярів на уроках рідної мови. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Вип.6. Житомир, 2005. С. 227–229.
33. Заболотська О. М. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 405 с.
34. Загв'язинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие. Москва : Академия. 2001. 208 с.
35. Занюк І. С. Психологія мотивації. Київ : Эльга-Н; Ника-Центр, 2001. 352 с.
36. Зверев И.Д. Взаимная связь учебных предметов. Москва: Знание, 1977. 64 с.

37. Зверев И. Д., Максимова В. Н. Межпредметные связи в современной школе. Москва : Педагогика, 1981. 160 с.
38. Зимняя И.А. Психология обучения иностранному языку в школе. Москва, 1991. 301с.
39. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Издательство «Питер», 2009, 448 с.
40. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. Москва : Политиздат, 1974. 328 с.
41. Казанцева Л. І. Професійно-мовленнєва компетентність як здатність вихователя до навчання дітей української мови в дошкільних закладах національної спільноти. *Наукова школа академіка Алли Божуш* : монографія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. С. 93–111.
42. Каньоса Н. Г. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного закладу. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Вип. № 11. 2012. С. 50–56.
43. Коваленко Е. Э. Методика профессионального обучения : учебн. для инженеров-педагогов, преподавателей спец. дисциплин с-мы профессион.-техн. и высш. образования. Харьков : ЧП «Штрих», 2003. 480 с.
44. Ковальчук Л. О. Основы педагогической мастерности : навч. посіб. Львів : Видав. Центр ЛНУ; Івано-франківськ, 2007. 608 с.
45. Козловська І. М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи. Львів, 1999. 302 с.
46. Коменський Я. А. Избр. пед. соч. Москва : Учгедгиз. 1955. 651 с.
47. Копусь О. А. Теоретико-методичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Одеса, 2013. 472 с.
48. Королева К. П. Межпредметные связи и их влияние на усвоение знаний и формирование способов деятельности учащихся : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1968. 16 с.

49. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.
50. Краткий психологический словарь / ред. сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. П. Петровського, М. Г. Ярошевського. Ростов-на-Дону : Фенікс, 1998. 512 с.
51. Кремень В. Г. Модернізація освіти – важливий чинник соціального, економічного і політичного розвитку України. *Вісник НАН України*. 2001. № 3. С. 22–25.
52. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. Москва, 1984. 288 с.
53. Лошкарева Н. А. Межпредметные связи как средство совершенствования учебного процесса. Москва : МГПИ, 1981. 54 с.
54. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. № 2(63). 2009. С. 13–25.
55. Львов М. Р. Проблема преемственности и перспективности в обучении русскому языку. Преемственности и перспективность в обучении русскому языку. Москва, 1982. 85 с.
56. Максимова В. Н. Межпредметные связи в учебно-воспитательном процессе современной школы. Москва : Просвещение, 1987. 160 с.
57. Малашевська І. А. Інтегрований підхід до професійної підготовки майбутніх учителів музики. *Гуманіт. вісн. ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Г. Сковориди.»*. Серія : Педагогіка. 2008. № 7. С. 134–137.
58. Малюга Н. М. Сучасна українська літературна мова: Лексикологія, фразеологія, лексикографія : навч. посіб. для студ. ф-ту укр. філології. 2-е вид., стереотип. Кривий Ріг, 2013. 82 с.
59. Марусинець М. М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 1. С. 257–261.
60. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург, 2008. 352 с.

61. Матвієнко О. В. Забезпечення інформаційної підтримки управління: до проблеми підготовки спеціалістів. *Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні* : матеріали наук.-практ. конференції / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. Київ : Вид-во УАДУ, 2001. С. 220–222.
62. Методика навчання української мови в початковій школі : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / за наук. ред. М. С. Вашуленка. Київ : Літера ЛТД, 2010. 364 с.
63. Моштук В. В. Дидактические условия интеграции родственных предметов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Киев, 1991. 164 с.
64. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже. *Информатика и образование*. 2003. № 11. С. 79–84.
65. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник : в 2 ч. Ч. 2. Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. 352 с.
66. Новиков С. П. Применение новых информационных технологий в образовательном процессе. *Педагогика*. 2003. № 9. С. 32–38.
67. Освітологія. Хрестоматія : навч. посібн. для студ. вищих навч. закладів / укл.: В. О. Огневюк, С. О. Сисоєва. Київ : ВП «Едельвейс», 2013. 728 с.
68. Пасинюк В. Г. Мовна підготовка студентів як загально педагогічна проблема : монографія. Харків, 1999. 154 с.
69. Педагогика / под ред. Ю. К. Бабанского. Москва : Педагогика, 1988. 432 с.
70. Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие / под ред. М. М. Булановой-Топорковой. Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. 544 с.
71. Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2005. 720 с.
72. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. Київ : Пед. думка, 2001. 516 с.



73. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : підручник. Київ : Вежа, 1994. 240 с.
74. Песталоцци И. Г. Избр. пед. соч. : в 3 т. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1983–1985.
75. Пехота О. М. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навч. посібн. Київ : В-во «А.С.К.», 2003. 240 с.
76. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів : навч. посібник / Міжнародний фонд «Відродження». Київ : Україна, 1998. 343 с.
77. Покусаева Т.Н. Обучение студентов-лингвистов монологическому взаимодействию на основе проектной деятельности : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Волгоград, 2006. 196 с.
78. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровського, М. Г. Ярошевського. Москва : Политиздат, 1990. 210 с.
79. Рапцевич Е. С. Педагогика. Современная энциклопедия / под ред. А. П. Астахова. Минск : Современная школа, 2010. 720 с.
80. Реан А. А., Коломненский Я. Л. Социальная педагогическая психология Санкт-Петербург : Питер, 1999. 368 с.
81. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 2. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1989. 328 с.
82. Савченко О. Я. Система неперервної освіти : здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці : «Митець», 1996. 152 с.
83. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва : Народное образование, 1998. 256 с.
84. Сінкевич С. В. Формування ціннісного ставлення курсантів вищих військових закладів освіти до вивчення іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Хмельницький, 2002. 186 с.
85. Склярова Т. В. Социокультурная среда высшего образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Саратов, 1998. 17 с.
86. Словарь по этике / под ред. А. А. Гуссейнова, И. С. Кона. 6-е изд. Москва: Политиздат, 1989. 447 с.

87. Словарь русского языка: 70 000 слов / под. ред. Н. Ю. Шведовой. 3-е изд., испр. Москва : Русский язык, 1990. 917 с.
88. Словник української мови : у 10 т. / ред. кол.: І. К. Білодід, А. А. Бурячок, В. О. Вінник та ін. Т. 4. Київ : Наукова думка, 1976. 512 с.
89. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. Минск : Современное слово, 2001. 928 с.
90. Спірін О. М. Критерії і показники якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. № 1(33). URL : <http://eprints.zu.edu.ua/15476/>
91. Струк А. В. Використання інноваційних технологій в процесі підготовки майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Серія : Інноваційна педагогіка*. Одеса, 2019. Вип. 10. С. 18–21.
92. Струк А. В. Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 68. С. 201–204.
93. Струк А. В. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 67. С. 263–266.
94. Сухомлинский В. А. Избранные сочинения : в 5-ти томах. Т. 1. Киев : Радянська школа, 1979. 686 с.
95. Сучасна українська літературна мова : навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ та ін.; за ред. С. О. Карамана. Київ : Літера ЛТД, 2011. 560 с.
96. Тарасова С. В. Образовательная среда школы: проблемы и подходы. *Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития: м-лы научно-практ. конф.* Санкт-Петербург: Образование-Культура, 2001. С. 9–19.

97. Українська мова (за професійним спрямуванням) : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / С. Караман, О. Копусь, В. Тихоша та ін.; за ред. С. Карамана, О. Копусь. Київ : Літера ЛТД, 2012. 564 с.
98. Українська мова в діалозі культур. Факультативний курс : навч. посіб. / за ред. В. Ф. Дороз. Київ, 2010. 319 с.
99. Українська мова з методикою навчання в початкових класах: інтегр. курс : підручник для викладачів укр. мови та методики викл. у почат. ланці освіти пед. ВНЗ, для вчителів почат. кл. та студ. / за ред. А. П. Канищенко, Г. О. Ткачук. 2-ге вид., переробл. і доповн. Київ : Промінь, 2008. 232 с.
100. Українська мова. Енциклопедія / за ред. В. М. Русанівського. 2-е вид., випр. і доп. Київ : Українська енциклопедія, 2004. 824 с.
101. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособ. Москва : Просвещение, 1984. 160 с.
102. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва : Сов. энцикл., 1983. 840с.
103. Философский энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. Москва, 2006. 584 с.
104. Философский энциклопедический словарь / ред. кол.: С. С. Аверинцев и др. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 814 с.
105. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ : Академія, 2006. 344 с.
106. Христочевский С. А. Тенденции развития электронных образовательных ресурсов. URL : <http://tm.ifmo.ru/tm2004/db/doc>
107. Чекіна О. Ю. Інтегровані уроки у початковій школі. 2-ге вид. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 192 с.
108. Шапран О. І. Створення інноваційного освітнього середовища в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 9. С. 108–110.

109. Шевчук С. В., Клименко І. В. Українська мова за професійним спрямуванням : підручник. 2-ге вид., випр. і доп. Київ : Алерта, 2011. 696 с.
110. Шкуратяна Н. Г. Сучасна українська мова: модульний курс : навч. посіб. Київ : Вища шк., 2007. 823 с.
111. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки: монографія. Київ, 1996. 172 с.
112. McClelland D. The Achieving Society. Academic Press, London; New York, 1952 p.

## **РОЗДІЛ 4. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

### **4.1. Критеріальний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Метою констатувального етапу експерименту виступило виявлення рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

В експерименті взяли участь студенти спеціальності 013 «Початкова освіта» ОС «бакалавр» ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Загальна кількість студентів, які взяли участь у дослідженні, склала 586 осіб.

Розроблення критеріальної бази сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи вимагало звернення до понять «критерій» і «показник».

Визначення критеріїв і показників підготовки у педагогічному дослідженні опрацьовували такі педагоги, як В. Беспалько [2], Н. Кузьміна [13], І. Маслікова [16], О. Меньяйленко [17] та велика кількість інших дослідників.

Учені (В. Беспалько, І. Маслікова, О. Меньяйленко) окреслили загальні вимоги щодо виокремлення й обґрунтування критеріїв так: за допомогою критеріїв повинні встановлюватися: зв'язки між усіма складниками конструкту, що досягається; відображатися основні закономірності функціонування і розвитку народознавчої лексики; розкриватися через низку показників, за якими можна судити про більший чи менший ступінь вираженості цього критерію; якісні показники повинні виступати в єдності з

кількісними та доповнювати один одного; відображати динаміку вимірjuвальної якості в часі та просторі [2; 17;16].

З'ясуємо сутність поняття «критерій». У педагогіці критерій (від грецького – *kriterion* – засіб для судження, мірило) тлумачиться як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення чи класифікація чогось [21]; «мірило оцінки думки», «мірило, на основі якого здійснюється оцінка об'єкта за такими ознаками, що дають судити про його стан і рівень розвитку» [10, 307]; «ознака, на підставі якої дається оцінка якого-небудь явища, дії; ознака, взята за основу класифікації» [12, с. 163]. Отже, загальною дефініцією критерія є «мірило оцінювання» результату діяльності, зміст якого розкривається завдяки певним показникам.

У контексті психолого-педагогічного дослідження, критерій постає необхідною та достатньою умовою прояву або існування явища чи процесу, наголошує З. Курлянд, тому розгляд будь-якої досліджуваної величини має включати в себе не лише її ознаки, а й критерії, які визначають, наскільки та чи та ознака виражена в процесі чи явищі. Критерій розуміємо як необхідну та достатню умову прояву або існування явища чи процесу [14]. Критерієм, уточнює С. Гончаренко, є правило, згідно з яким виносять оцінку, вибір після вимірювання. У цьому правилі коротко сказано, що таке добре і що таке погано [7, с. 4]. Так, М. Пентилюк визначає критерії оцінювання (читання, аудіювання, усне мовлення, діалогічне мовлення). Інші вчені подають своє бачення критеріїв відбору текстів для слухового сприймання як ознаку, за якою визначається дидактична спрямованість навчальних текстів задля аудіювання [25].

Критерії формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи розуміємо як ознаки розвиненості народознавчої лексики в мовленні студентів: естетичність мовлення, чистота, нормативність, емоційність, експресивність, образність, наявність лексичних і народознавчих понять; багатство словника за рахунок професійно зорієнтованих та народознавчо-спрямованих текстів (приказки, прислів'я,

скоромовки, примовки, пісні, вірші тощо), здатність застосовувати народознавчу лексику в різних ситуаціях спілкування.

Зазначимо, що в довідковій літературі поняття «показник» розглядається як свідчення, доказ, ознака результатів якоїсь роботи, процесу; досягнення чого-небудь. При цьому розрізняють якісні показники (фіксують наявність або відсутність якої-небудь властивості) та кількісні (фіксують міру вираженості, розвитку властивості). Іноді під показниками розуміють якісні або кількісні характеристики сформованості того чи того критерію.

Н. Баловсяк [1] вважає, що критерії – це якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, які дають можливість дійти висновків про стан і рівень його сформованості та розвитку; показник – це кількісні та якісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознаки об'єкта, що вивчається, тобто міра (ступінь) сформованості того чи того критерію.

Критерії і показники тісно взаємопов'язані, оскільки науково обґрунтований вибір критерію значною мірою зумовлює правильний вибір якісних показників і, навпаки, система показників визначає, наскільки вона об'єктивно й повно характеризує певний критерій [7].

Студіювання спеціальної літератури дало змогу зауважити, що критерії і показники розглядаються як інструмент, який забезпечує можливість перевірки теоретичних положень, однак вважається, що критерії та якісні показники дають суб'єктивну характеристику досліджуваного явища, а кількісні показники засвідчують об'єктивну характеристику, дають змогу виміряти його.

Для констатації рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи було визначено критерії та показники (див. таблиця 4.1.).

Окреслені показники за кожним критерієм слугували підставою визначення рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: високого, достатнього, задовільного, низького.

Таблиця 4.1.

**Критерії та показники сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

н/п	Критерії	Показники
1.	Когнітивно-мовний	– обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя»; – обізнаність студентів з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами; – обізнаність студентів з народознавчою лексикою.
2.	Професійно-спрямований	– наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів; – здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її.
3.	Ініціативно-дієвий	– вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою; – вміння складати компоненти уроків з ознайомлення учнів з народознавчою лексикою; – вміння розробляти сценарії народознавчих свят.
4.	Оцінно-діяльнісний	– наявність адекватної самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості; – наявність адекватної взаємооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості.

Подамо якісну характеристику кожного з них.

**Високий рівень.** Студенти цього рівня обізнані з лексикологією та лексичними і народознавчими поняттями, усвідомлюють важливість знань з лексикології і народознавства у майбутній професійній діяльності. Вони обізнані з українськими народними традиціями, святами, звичаями, обрядами, добирають народознавчу тематичну лексику (до 16-20 слів із кожної теми);



називають 10 прислів'їв, приказок та скоромовок; знаходять у змісті тексту народознавчу лексику, аналізують її, адекватно пояснюють народознавчі терміни, добирають відповідну народознавчу лексику до запропонованої теми. У студентів цього рівня сформовані навички планування лексико-народознавчої роботи з учнями, вони вміють складати конспекти інтегрованих уроків та розробляти сценарії народознавчих свят. Майбутнім учителям цього рівня властива адекватна самооцінка і взаємооцінка; у нестимульованому мовленні наявна народознавча лексика.

**Достатній рівень.** Студенти цього рівня виявляють достатні знання з лексикології і народознавства, дотримуються правил слововживання. Частково обізнані з лексичною і народознавчою термінологією, усвідомлюють важливість знань з лексикології і народознавства у майбутній професійній діяльності. Обізнані з основними народними традиціями українців, національними святами, хоча не завжди можуть назвати святкову обрядову їжу; добирають народознавчу лексику (до 7-15 слів із кожної теми); називають до 7 прислів'їв, приказок та скоромовок. Виокремлюють у змісті тексту народознавчу лексику, частково аналізують її, пояснюють народознавчі слова. Співвідносять народознавчу лексику у відповідності з темою, натомість припускаються помилок під час їх класифікації. Володіють практичними вміннями і навичками складання конспектів інтегрованих уроків та виховних заходів, уміють планувати лексико-народознавчу роботу, розробляють сценарії свят. Водночас майбутні вчителі початкової школи не завжди виявляють адекватну самооцінку з огляду на вживання ними народознавчої лексики, натомість об'єктивні у взаємооцінці, прагнуть самовдосконалюватись і долати власні недоліки. У нестимульованому мовленні наявна народознавча лексика.

**Задовільний рівень.** Студенти цього рівня засвідчують недостатні знання з лексикології і народознавства, у них незначний термінологічний словниковий запас щодо лексичних і народознавчих понять, припускають помилки у їх визначенні; не чітко усвідомлюють важливість знань з

лексикології і народознавства для майбутньої професійної діяльності. Недостатньо обізнані з українськими народними традиціями (називають 2-3 види); добирають не більше 5 слів з народознавчої лексики, не завжди можуть пояснити її зміст; пригадують не більше 4-5 прислів'їв, приказок та скоромовок. Виокремлюють у змісті тексту народознавчу лексику, натомість не вміють її аналізувати та пояснити значення народознавчих слів. Майбутні вчителі початкової школи цього рівня неадекватно добирають народознавчу лексику до запропонованої теми. Складають конспекти уроків та сценарії виховних заходів народознавчої спрямованості, не дотримуючись педагогічних вимог, припускають помилки у плануванні лексико-народознавчої роботи. Адекватно оцінюють наявність народознавчої лексики у мовленні інших студентів (адекватна взаємооцінка), натомість їм бракує умінь адекватного самооцінювання щодо використання народознавчої лексики у мовленні. У нестимульованому мовленні відсутня народознавча лексика.

**Низький рівень.** У студентів цього рівня наявні лексичні помилки в усному мовленні, у них обмежений термінологічний словниковий запас; вони не усвідомлюють важливість знань з лексикології і народознавства для майбутньої професійної діяльності. Студенти цього рівня недостатньо обізнані з українськими народними традиціями, звичаями; частково обізнані з національними святами (називають 2-3); добирають не більше 3 слів народознавчої лексики, не завжди пояснюють правильно їх значення. Знають 1-2 прислів'їв, приказок та скоромовок; подекуди виокремлюють лише народознавчу лексику у тексті, не можуть пояснити смисл народознавчих слів. Не вміють добирати народознавчу лексику та не можуть класифікувати її тематично. Схематично з порушенням методичних вимог складають плани-конспекти інтегрованих уроків та народознавчих свят, не вміють спланувати лексико-народознавчу роботу. Самооцінка та взаємооцінка необ'єктивні. У нестимульованому мовленні відсутня народознавча лексика.

До кожного із показників за кожним критерієм було дібрано низку діагностувальних завдань. За когнітивно-мовним критерієм за онлайн-сервісом Kahoot розроблено низку завдань («Нове виконання», «Люблю свій народ та ціную його звичаї», «Мудрість віків», «Гострий розум», «Цінуй джерела українських традицій»); за професійно-спрямованим критерієм розроблено ігрові завдання (за Smart-Кейсом та он-лайн сервісом You Tube) «Хто спритніший», «Народна мудрість»; за ініціативно-дієвим критерієм: індивідуальні завдання за допомогою телефонного додатку Google Classroom з тем «Український національний одяг», «Посуд», «Українські національні страви», «Впізнай оберіг», «Вибери свято»; за оцінно-діяльнісним критерієм: картки самооцінки за адаптивною шкалою Лайкерта, написання есе «Лексико-народознавча компетентність», картка взаємооцінки щодо володіння народознавчою лексикою.

З метою виявлення рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за визначеними показниками було розроблено низку діагностувальних завдань.

Опишемо їх.

### **Критерій: когнітивно-мовний**

**Показник:** обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя».

Завдання 1. «Дайте визначення термінам»

Мета: з'ясувати обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя».

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студентам пропонується дати визначення понять «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «застаріла лексика» і відповісти на запитання: «Поясніть, яку роль відіграють ці поняття у професійному

спілкуванні майбутніх учителів початкової школи?». Виконується за допомогою он-лайн сервісу Kahoot.

Шкала оцінювання. За кожну правильну та чітко обґрунтовану відповідь студенти отримували 2 бали. Загальна сума за завдання становила максимум 10 балів. Студенти були оцінені таким чином: правильно і повно визначають усі поняття й обґрунтовують їх – 10 балів (високий рівень); дають правильне, але недостатньо чітке визначення та обґрунтування основних понять – від 8 до 6 балів (достатній рівень); дають недостатньо чітке визначення та обґрунтування окремих понять – 4 бали (задовільний рівень); припускаються значних помилок при визначенні понять, не можуть обґрунтувати відповідь – від 2 до 0 балів (низький рівень).

Завдання 2. «Нове виконання».

Мета: виявити рівень знань студентів щодо «діалектизмів», «говірок», «архаїзмів», «історизмів».

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студентам було запропоновано 5 завдань, у межах яких вони мали виявити історизми до поданих понять, дібрати сучасні українські синоніми до архаїзмів, пояснити значення слів, дібрати по три синоніми до слів, вставити пропущенні букви у слова, встановити відмінність між словом і його значенням.

Проілюструємо їх:

1. Доберіть історизми до поданих понять

<u>Поняття</u>	<u>Історизми</u>
працівник канцелярії	писар
січковий стрілець	волосний
посадовий у волості	мушкет
сільський староста	січовик
зібрання молоді	досвітки
вогнепальна зброя	війт

2. Доберіть сучасні українські синоніми до архаїзмів

Сучасні українські слова

дитина

говорити

губи

місто

військо

палець

Архаїзми

град

рать

чадо

уста

ректи

перст

## 3. Поясніть значення слів

Вінок, кожух, герб, гімн, булава

## 4. Доберіть по три синоніми до слів

Козак, народ, родина

## 5. Вставте пропущенні букви у слова:

Борот\_ся, об'єдну\_ть, св\_то, рідн\_й, соло\_їна, зв\_чай, трад\_ція.

Відповіді на поставленні запитання учасники записують на аркуші паперу. Групи студентів презентують свої відповіді. Викладач аналізує їхні напрацювання і оцінює їхні знання.

Шкала оцінювання. Оцінювання обізнаності студентів з лексикології проводилося у такий спосіб: кожному правильну відповідь оцінювали у 2 бали. Самостійно виконали всі завдання без допомоги експериментатора – 10 балів (високий рівень); припустилися одної-двох помилок у завданнях – від 8 до 6 балів (середній рівень); відповідь студентів була правильна лише на два запитання – 4 бали (задовільний рівень); допустилися значних помилок під час виконання завдань – від 2 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** обізнаність студентів з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами.

Завдання 1. «Люблю свій народ та ціную його звичаї».

Мета: з'ясувати обізнаність студентів з українською лексикою на позначення народних традицій, звичаїв, обрядів.

Форма виконання: усна.

Хід виконання: Студентам було поставлено низку запитань, а саме:  
 1. Дайте визначення таким поняттям: «традиція», «звичай», «обряд». 2. Яких традицій Ви дотримуетесь у своєму родинному колі?; 3. Які звичаї передаються у Вашій родині з покоління в покоління? 4. Під час яких свят Ви використовуєте відому вам обрядовість? 5. Чи важливо майбутнім учителям початкової школи володіти народними традиціями, звичаями та обрядами?

Шкала оцінювання. За кожну правильну відповідь студенти отримували 2 бали. Максимальна сума за завдання – 10 балів. Студенти були оцінені таким чином: дають правильні і повні визначення понять «традиція», «звичай», «обряд», розкривають їх сутність і дають відповіді на запитання – 10 балів (високий рівень); дають правильні, але недостатньо розгорнуті визначення понять – від 8 до 6 балів (достатній рівень); недостатньо обізнані із традиціями, звичаями, обрядами, і не дають відповіді на поставленні запитання – 4 бали (задовільний рівень); дають не зовсім правильні та недостатньо розгорнуті визначення понять – від 2 до 0 балів (низький рівень).

Завдання 2. «Вгадай свято».

Мета: з'ясувати обізнаність студентів з лексикою на позначення українських свят.

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студентам запропоновано підібрати по 5 свят до таких тем: «Зимова обрядовість», «Весняна обрядовість», «Літня обрядовість», «Осіньна обрядовість». Майбутні вчителі повинні були записати, які свята відносяться до поданих сезонів обрядовості та які звичаї український народ передав нам у спадок щодо цих свят. По завершенні завдання студентам було запропоновано скласти Smart-Кейс (ігрові завдання).

Шкала оцінювання. Оцінювання обізнаності студентів із святами та звичаями проводилося таким чином: за кожне правильно дібране свято студенти отримували по 2 бали. Майбутні вчителі були оцінені таким чином: правильно і змістовно добирають по 5 слів до свят та звичаїв – 10 балів (високий рівень); добирають по 4 слова до свят та звичаїв – 8 балів (достатній

рівень); добирають від 3 до 2 слів до свят та звичаїв – 6-4 балів (задовільний рівень); при виконанні завдань відчувають труднощі та добирають до двох слів – 2 бали (низький рівень).

Завдання 3. «Мудрість віків».

Мета: з'ясувати обізнаність студентів із лексикою українських народних обрядів.

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студентам запропоновано скласти класифікаційну таблицю за допомогою он-лайн сервісу Kahoot із перерахованими святами, до яких потрібно було вписати притаманні їм види обрядовості за такою схемою:

Українські народні свята	Обрядовість
Введення	
Свят вечір	
Андрія Первозванного	
Коляда	
Водохрещя	
Масляна	
Вербна неділя	
Великдень	
Зелені свята	
Івана Купала	

Шкала оцінювання. Студенти оцінювалися таким чином: справилися із завданням й описали відповідну обрядовість до кожного свята– 10 балів (високий рівень); дібрали по 9-7 слів обрядовості до кожного свята – від 9 до 7 балів (достатній рівень); дібрали лише 6-4 слів до кожного свята – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); не справилися із завданням і дібрали лише 3-0 обрядових слів – від 3 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** обізнаність студентів з народознавчою лексикою.

Завдання 1. «Цінуй джерела українських традицій».

Мета: виявити вміння студентів характеризувати українські народні традиції специфічною народознавчою лексикою.

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студенти отримують картки із завданнями, де повинні до кожного свята дібрати відповідну лексику та розповісти, які асоціації у них виникають з поданими святами. За кожне свято студенти отримували 1 бал. Максимальна кількість – 10 балів.

<b>Свята</b>	<b>Іменник</b>	<b>Прикметник</b>	<b>Дієслово</b>
Різдво			
Водохреще			
Стрітєння			
Великдень			
Зелені свята			
Івана Купала			
Спас			
Покрова			
Андрія			
Миколая			

Завдання 2. «Гострий розум».

Мета: визначити рівні обізнаності студентів з народознавчою лексикою.

Форма виконання: письмова.

Хід виконання: Студентам було подані слова, які потрібно було ввести у словосполучення (іменник + дієслово). Кожне коректне словосполучення оцінювалося 2 балами. Проілюструємо слова: 1. Гончар; 2. Пісня; 3. Калина; 4. Козак; 5. Мальви.

Шкала оцінювання: Студенти були оцінені таким чином: майбутні вчителі початкової школи, які без перешкод справилися з усіма завданнями,



були оцінені 10-ма балами (високий рівень); при виконанні завдання припустилися лише однієї помилки – 8 балів (достатній рівень); написали лише три словосполучення – 6 балів (задовільний рівень); припустилися значних помилок при складанні словосполучень – від 4 до 0 балів (низький рівень).

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: правильно дібрали до кожного свята відповідну лексику (до 16-20 слів з кожної теми) – 10 балів (високий рівень); дібрали 7-15 слів відповідної тематики до кожного свята – від 9 до 7 балів (достатній рівень); дібрали лише 6-4 слів відповідної тематики до кожного свята – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); не справилися із завданням і дібрали лише 3-0 слів – від 3 до 0 балів (низький рівень).

Результати виконання завдань за когнітивно-мовним критерієм представлено в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2.

**Рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи за когнітивно-мовним критерієм  
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Високий рівень	8,1	7,3	7,4	7,6
	Достатній рівень	21,2	18,3	18,1	19,2
	Задовільний рівень	30,4	27,5	29,4	29,1
	Низький рівень	40,3	46,9	45,1	44,1
КГ	Високий рівень	8,3	7,6	7,5	7,8
	Достатній рівень	20,6	19,4	22,1	20,7
	Задовільний рівень	40,2	39,3	39,6	39,7
	Низький рівень	30,9	33,7	30,8	31,8

Умовні скорочення:

П1 – обізнаність студентів з поняттями «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя»;

П2 – обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами;

П3 – обізнаність студентів з народознавчою лексикою;

$\chi$  – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів обізнаності майбутніх учителів початкової школи з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя», з народознавчою лексикою та з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами за когнітивно-мовним критерієм свідчить про домінування низького рівня (44,1% – в ЕГ та 31,8% – у КГ); задовільний рівень становив 29,1% – в ЕГ та 39,7% – у КГ; достатній рівень обізнаності студентів становив 19,2% – в ЕГ та 20,7% – у КГ; високий рівень обізнаності студентів становив 7,6% – в ЕГ та 7,8% – у КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за когнітивно-мовним критерієм, то, як свідчить таблиця 4.2, найбільший відсоток було одержано за показником «обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя» (високий рівень: 8,1% – в ЕГ та 8,3% – у КГ; достатній рівень: 21,2% – в ЕГ та 20,6% – у КГ). При цьому переважав задовільний рівень (30,4% – в ЕГ та 40,2% – у КГ) і низький рівень (40,3% – в ЕГ та 30,9% – у КГ). За показником «обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами» високий рівень складав 7,3% – в ЕГ та 7,6% – у КГ; достатній рівень: 18,3% – в ЕГ та 19,4% – у КГ). При цьому, переважав задовільний рівень (27,5% – в ЕГ та 39,3% – у КГ) та низький рівень (46,9% – в ЕГ та 33,7% – у КГ). Результати, одержані за показником «обізнаність студентів з народознавчою лексикою»: високий рівень становив 7,4% – в ЕГ та 7,5% – у КГ; достатній рівень 18,1% – в ЕГ та 22,1% – у КГ; задовільний

рівень 29,4% – в ЕГ та 39,6% – у КГ; низький рівень 45,1% – в ЕГ та 30,8% – у КГ.

Якісний аналіз засвідчив, що студенти були недостатньо обізнані з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя», з народознавчою лексикою, з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами.

### **Критерій: професійно-спрямований**

**Показник:** наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів.

Завдання 1. «Хто спритніший?».

Мета: виявити наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів.

Хід виконання. Назвіть, які Ви знаєте, прислів'я, приказки, скоромовки (по 10).

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: ті, що записали по 10 прислів'їв, приказок і скоромовок були оцінені 10 балами (високий рівень); з невеликими труднощами та без допомоги викладача записали по 9-7 прислів'їв, приказок і скоромовок – від 9 до 7 балів (достатній рівень); за допомогою викладача змогли записати по 6-4 прислів'їв, приказок і скоромовок – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); допустилися значних помилок при записі прислів'їв, приказок і скоромовок – від 3 до 0 балів (низький рівень).

Завдання 2. «Народна мудрість».

Мета: з'ясувати розуміння семантичного значення народознавчої лексики студентами.

Хід виконання. Студентам пропонуються тести з прислів'ями та приказки, у яких є народознавчі поняття, підкреслені рисою. Нижче подаються чотири варіанти відповідей, один з яких є правильним. Майбутні

вчителі початкової школи повинні вибрати один варіант відповіді, який, на їхню думку, був правильним.

Форма виконання: письмова.

Проілюструємо завдання:

1. Де оком недоглянеш, там калиткою доплатиш.

- а) доля;
- б) ягоди і фрукти;
- в) хвіртка;
- г) гроші.

2. Де оре сошка, там хліба трошка.

- а) маленький кінь;
- б) рало;
- в) ледача людина;
- г) коса.

3. Восени ложка води, а цебер грязі.

- а) відро;
- б) виделка;
- в) діжка;
- г) горня.

4. Де байрак, там і козак.

- а) балка, яка поросла деревом та чагарниками;
- б) військо, яке наступає;
- в) тварина, яка будує житло на воді;
- г) дерев'яний човен.

5. Від солодких слів кислиця не посолодшає.

- а) слива;
- б) яблуко з дикої яблуні;
- в) сумна дівчина;
- г) кисла цукерка.

Шкала оцінювання. Студенти виконували п'ять завдань, кожна правильна відповідь оцінювалася в 2 бали. Майбутні вчителі початкової школи були оцінені таким чином: самостійно справилися з усіма завданнями – 10 балів (високий рівень); виконали чотири завдання – 8 балів (достатній рівень); виконали три-два завдання – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); виконали одне завдання – 2 бали (низький рівень).

**Показник:** здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її.

Завдання 1. «Хто більше».

Мета: визначити вміння виокремлювати та аналізувати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику.

Хід виконання. Студентам пропонується: 1. Прослухати аудіо тексти за допомогою он-лайн сервісу YouTube та виділити в них народознавчу лексику. 2. Пояснити семантичне значення народознавчої лексики.

Форма виконання: усна.

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: уміли знайти в змісті тексту народознавчу лексику, аналізували її, давали пояснення народознавчих слів – 10 балів (високий рівень); знаходили у змісті тексту народознавчу лексику, частково аналізували її, давали пояснення народознавчих слів – від 9 до 7 балів (достатній рівень); знаходили у змісті тексту народознавчу лексику, проте не аналізували її, не подавали пояснення народознавчих слів – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); знаходили лише частину народознавчої лексики в тексті, не аналізували її, не давали пояснення народознавчих слів – від 3 до 0 балів.

Завдання 2. «Звичаї народу».

Мета: визначити вміння студентів виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику.

Хід виконання. Студентам було запропоновано виписати прислів'я та приказки і пояснити їхнє значення.

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: самостійно справилися із завданням і вписали по 10 прислів'їв та приказок, дали чітке тлумачення їхнього змісту – 10 балів (високий рівень); справилися із завданням, проте записали по 9-8 прислів'їв та приказок і пояснили, яка мораль в них подається – від 9 до 8 балів (достатній рівень); записали по 7-6 прислів'їв та приказок, з певними труднощами справилися із розкриттям їхнього змісту – від 7 до 6 балів (задовільний рівень); записали по 5-0 прислів'їв та приказок і не змогли дати чітку характеристику їм – від 5 до 0 балів (низький рівень). Результати виконання завдань за професійно-спрямованим критерієм подано в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3.

**Рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи за професійно-спрямованим  
критерієм (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники		χ
		П1	П2	
ЕГ	Високий рівень	8,9	7,3	8,1
	Достатній рівень	17,4	14,4	15,9
	Задовільний рівень	35,6	31,2	33,4
	Низький рівень	38,1	47,1	42,6
КГ	Високий рівень	6,9	5,9	6,4
	Достатній рівень	17,8	16,8	17,3
	Задовільний рівень	48,3	40,9	44,6
	Низький рівень	27	36,4	31,7

Умовні скорочення:

П1 – наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів;

П2 – здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її;

χ – середньоарифметичне значення.

Як свідчать результати таблиці, за показниками наявності у студентів міцних знань з народознавчої лексики та здатності аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її домінували низький (42,6% в ЕГ та 31,7% в КГ) та задовільний рівень (33,4% в ЕГ та 44,6% в КГ); достатній рівень становив (15,9% в ЕГ та 17,3% в КГ); високий рівень був притаманний тільки 8,1% студентів в ЕГ та 6,4% в КГ.

Щодо кількісних результатів кожного з показників за професійно-спрямованим критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільше у студентів виявилася здатність використовувати народознавчу лексику в активному мовленні за показником – П1: 8,9% в ЕГ та 6,9% в КГ високого рівня; 17,4% в ЕГ та 17,8% в КГ достатнього рівня; задовільного рівня 35,6% в ЕГ та 48,3% в КГ; низького рівня 38,1% в ЕГ та 27% в КГ. Важким для студентів виявилось аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її за показником – П2: 7,3% в ЕГ та 5,9% в КГ високого рівня; 14,4% в ЕГ та 16,8% в КГ достатнього рівня; 31,2% в ЕГ та 40,9% в КГ задовільного рівня; 47,1% в ЕГ та 36,4% в КГ низького рівня.

Якісний аналіз засвідчив, що студенти не мали міцних знань з народознавчої лексики та не застосовували її вільно в активному мовленні, не завжди виявляли здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її.

### **Критерій: ініціативно-дієвий**

**Показник:** вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою.

Завдання 1. «Три слова».

Мета: з'ясувати вміння студентів групувати слова відповідно до теми.

Хід виконання. Студентам пропонується за допомогою телефонного додатку Google Classroom виконати індивідуальні завдання за поданими темами: «Український національний одяг», «Посуд», «Українські національні

страви». Слова: *андарак, барильце, книші, бриль, верч, вишиванка, холошні, дзбан, потапці, макітра*. Майбутні вчителі початкової школи визначали, які слова відносяться до поданих тем.

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. За результатами виконання завдань, за кожен правильну відповідь студент отримував 1 бал. Майбутні вчителі були оцінені таким чином: якщо дали всі правильні відповіді до теми, були оцінені 10 балами (високий рівень); припускалися незначних помилок, добираючи слова до теми, були оцінені від 9 до 7 балів (достатній рівень); не могли чітко розставити слова відповідно до тем – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); припускалися значних помилок при розподілі слів до тем – від 3 до 0 балів (низький рівень).

Завдання 2. «Що у світі найситніше, наймиліше, найпрудкіше...».

Мета: з'ясувати вміння студентів добирати та застосовувати знання народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам запропоновано відшукати другу частину до кожного прислів'я. Правильна відповідь оцінювалася в 1 бал.

Форма виконання: письмова.

Проілюструємо завдання:

Догодуй бджолу до Івана,	втратиш не одну зернину.
У червні перша ягідка в роток,	то нарядить тебе як пана.
Серпень збирає,	скінчити польові роботи.
Червень тому зеленить,	все збирає, припасає.
Кому в серпні в затінку холодно,	нема коли спочивати.
Прийшов липень до хати,	а друга – в козубок.
Серпень втоми не знає –	той взимку голодує.
Змарнуєш на жнивах хвилинку –	тому взимку й на печі голодно.
У серпні одна турбота –	а зима з'їдає.
Хто у серпні байдикує	хто роботи не боїться.



Шкала оцінювання. Відповіді студентів були оцінені таким чином: правильно склали всі прислів'я – 10 балів (високий рівень); склали 9-7 прислів'їв – від 9 до 7 балів (достатній рівень); припустилися помилок і склали 6-4 прислів'їв – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); не впоралися із завданням і змогли скласти лише 3-0 прислів'їв – від 3 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** вміння складати фрагменти уроків з ознайомлення учнів із народознавчою лексикою.

Завдання 1. «Традиції та обряди українців».

Мета: з'ясувати вміння студентів розробляти фрагменти уроків з використанням народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам було запропоновано завдання: 1. Використовуючи відомі фразеологізми, підготуйте фрагмент уроку за поданими темами: «Люблю я свій народ – ціную його звичаї», «Шляхи відродження духовних вічних цінностей», «Цілющі джерела українських традицій». 2. Під час складання фрагменту уроку використовувати образні вирази, фразеологічні звороти та народознавчу лексику.

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: підготували фрагменти уроків, у яких влучно використовували образні вирази, фразеологічні звороти та народознавчу лексику – 10 балів (високий рівень); з незначними неточностями розробили фрагменти уроків, у яких використовували образні вирази, фразеологічні звороти та народознавчу лексику – від 9 до 7 балів (достатній рівень); припустилися помилок при складанні фрагменту уроку і лише за допомогою викладача використовували образні вирази, фразеологічні звороти та народознавчу лексику – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); не справилися з підготовкою фрагменту уроку, лише частково використовували образні вирази, фразеологічні звороти та народознавчу лексику – від 3 до 0 балів (низький рівень).

Завдання 2. «Впізнай оберіг».

**Мета:** з'ясувати вміння студентів розробляти ігрові вправи із використанням народознавчої лексики.

**Хід виконання.** Студентам було запропоновано розробити п'ять ігрових вправ із використанням народознавчої лексики.

**Форма виконання:** письмова.

**Шкала оцінювання.** Студенти були оцінені таким чином: на високому рівні розробили ігрові вправи із використанням народознавчої лексики – 10-балів (високий рівень); відчували незначні труднощі у складанні ігрових вправ. проте при їх проведенні виявили свої знання з народознавчої лексики – від 9 до 7 балів (достатній рівень); припускалися певних помилок під час складання ігрових вправ та не могли самостійно провести їх – від 6 до 4 балів (задовільний рівень); не справилися із завданням – від 3 до 0 балів (низький рівень).

**Показник:** вміння розробляти сценарії народознавчих свят.

**Завдання 1.** «Вибери свято».

**Мета:** з'ясувати вміння майбутніх учителів початкової школи розробляти сценарії народознавчих свят.

**Хід виконання.** Студентам пропонувалося: 1. Скласти сценарій народознавчих свят за поданими темами: «Вінок калиновий сплітаю із звичаїв рідного краю», «Духовність і краса українського народу», «Обереги, що не губляться у віках». 2. Скласти до них програмні завдання, визначити підготовчу роботу, дібрати необхідний матеріал.

**Форма виконання:** письмова.

**Шкала оцінювання.** Студенти були оцінені таким чином: на високому рівні розробили і провели свої виховні заходи із використанням народознавчої лексики – 10 балів (високий рівень); відчували незначні труднощі при підготовці сценарію виховного заходу, проте при проведенні його проявили свої знання з народознавчої лексики – від 9 до 7 балів (достатній рівень); припускалися певних помилок під час складання сценарію виховного заходу, але за допомогою викладача змогли його провести – від 6

до 4 балів (задовільний рівень); не справилися із завданням зі складання сценарію, проте брали участь у підготовці виховного заходу – від 3 до 0 балів (низький рівень).

Результати виконання завдань за ініціативно-дієвим критерієм представлено в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4.

**Результати рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за ініціативно-дієвим критерієм (констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники			χ
		П1	П2	П3	
ЕГ	Високий рівень	9,4	8,5	8,8	8,9
	Достатній рівень	16,5	15,4	15,2	15,7
	Задовільний рівень	33,4	31,2	29,3	31,3
	Низький рівень	40,7	44,9	46,7	44,1
КГ	Високий рівень	9,1	8,9	8,1	8,7
	Достатній рівень	21,3	19,4	20,5	20,4
	Задовільний рівень	41,1	37,3	36,2	38,2
	Низький рівень	28,5	34,4	35,2	32,7

Умовні скорочення:

П1 – вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою;

П2 – вміння складати конспекти уроків з ознайомлення учнів із народознавчою лексикою;

П3 – вміння розробляти сценарії народознавчих свят;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності за ініціативно-дієвим критерієм свідчить про домінування низького (44,1% в ЕГ та 32,7% в КГ) та задовільного рівнів (31,3% в ЕГ та 38,2% в КГ). Достатній рівень становив

15,7% в ЕГ та 20,4% у КГ. Високий рівень умінь студентів становив лише 8,9% в ЕГ та 8,7% в КГ.

Щодо кількісних результатів за кожним показником ініціативно-дієвого критерію, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником «вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою» (високий рівень: 9,4% в ЕГ та 9,1% в КГ; достатній рівень: 16,5% в ЕГ та 21,3% в КГ; задовільний рівень: 33,4% в ЕГ та 41,1% в КГ; низький рівень: 40,7% в ЕГ та 28,5% в КГ). За показником «складати конспекти уроків з ознайомлення учнів із народознавчою лексикою» було отримано значно нижчі дані. Так, високий рівень становив 8,5% в ЕГ та 8,5% в КГ; достатній рівень 15,4% в ЕГ та 19,4% в КГ; задовільний рівень 31,2% в ЕГ та 37,3% в КГ; низький рівень 44,9% в ЕГ та 34,4% в КГ. Результати, що були одержані за показником «вміння розробляти сценарії народознавчих свят», також засвідчили невисокі результати (тільки 8,8% студентів були на високому рівні в ЕГ та 8,1% – у КГ; достатній рівень в ЕГ становив 15,2% та 20,5% в КГ; задовільний рівень в ЕГ 29,3% та 36,2% у КГ; низький рівень переважав в ЕГ – 46,7% та у КГ – 35,2%).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що студенти не проявляли здатність добирати народознавчу лексику у відповідності з темою, не вміли розробляти конспекти уроків та сценарії народознавчих свят.

### **Критерій: оцінно-діяльнісний**

**Показник:** наявність адекватної самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості.

Завдання 1. «Картки».

Мета: визначити, наскільки адекватно студенти самооцінюють свої знання щодо народознавчої лексики.

Хід виконання. Для виконання завдання студенти отримали картки із твердженнями, щодо яких вони повинні були висловити свою згоду чи незгоду за адаптованою шкалою Лайкерта (від 1 до 7) від повної незгоди (1) до повної згоди (7).

У картці самооцінки лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи студенти отримали такі висловлювання.

1. Знання народознавчої лексики дадуть мені можливість відчувати себе компетентним (-ою) у лексико-народознавчих питаннях.

2. Поза навчанням в університеті, у вільний час, я займаюсь діяльністю, пов'язаною з моєю майбутньою професією: читаю та аналізую лексико-народознавчу періодичну літературу тощо.

3. Я можу назвати ключові відмінності вчителів початкових класів зі знанням народознавчої лексики від учителів, котрі не застосовують такі знання.

4. Я переконаний(-на), що досвід, який я отримаю під час виробничої, педагогічної практик, допоможе мені сформувати лексико-народознавчу компетентність у майбутній професійній діяльності.

5. Я постійно вдосконалюю свою лексико-народознавчу грамотність за допомогою читання фахової літератури, дивлюся фільми та передачі, які відображають усну народну творчість, беру участь у спеціалізованих тренінгах.

6. Основне у вивченні усної народної творчості – знання мови та звичаїв, набуття теоретичних та практичних навичок із спеціальності.

7. Завдяки формуванню лексико-народознавчої компетентності я можу назвати ключові відмінності між звичаями, традиціями та обрядами українського народу.

8. Я готова(-ий) вдосконалювати фахові знання за допомогою вивчення інформаційних технологій, програм, вивчення новітніх підходів до комунікації в НУШ, які адаптовані згідно з чинним законодавством України і допоможуть мені як майбутньому вчителю початкової школи у формуванні лексико-народознавчої компетентності.

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. Студенти були оцінені таким чином: кожна цифра (від 1 до 7), виставлена студентами навпроти тверджень, прирівнюється до 1

балу. Для отримання загального результату всі бали сумуються та розділяються на 4. Таким чином, максимальна кількість балів за завдання становить 14 балів. Низький рівень прояву показника – від 1 до 3 балів; задовільний рівень прояву показника – від 4 до 6 балів; достатній рівень прояву показника – від 7 до 9 балів; високий рівень прояву показника – від 10 до 14 балів.

Завдання 2. «Знання – сила».

Мета: виявити, наскільки студенти володіють народознавчою лексикою, що допоможе їм у майбутній професії.

Хід виконання. Студентам пропонують уявити себе вчителями початкової школи, які володіють лексико-народознавчою компетентністю. Для цього було запропоновано написати твір-есе на тему «Лексико-народознавча компетентність», у якому необхідно було описати бачення використання знань із народознавчої лексики у майбутній професійній діяльності. Викладач просив звернути увагу студентів на теоретичні знання, яких вони набули протягом навчання, та на практичні навички, здобуті під час проходження практик.

Форма виконання: письмова.

Шкала оцінювання. Під час аналізу есе увага зверталася на те, якими поняттями лексико-народознавчої спрямованості володіли студенти та чи розуміли їх переваги для майбутньої професійної діяльності. За результатами есе студенти отримували від 1 до 10 балів. Так, високий рівень прояву показника становив 10 балів, це означало, що в есе студенти велику увагу приділяли своїй обізнаності в народознавчій лексиці, детально та позитивно описували переваги її застосування у майбутній професійній діяльності; достатній рівень оцінювався в діапазоні від 9 до 7 балів; задовільний рівень прояву показника – від 6 до 4 балів; низький рівень від 3 до 0 балів (студент не виявляв потребу в лексико-народознавчій обізнаності).

**Показник:** наявність адекватної самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості.

Завдання 1. «Будь уважним».

Мета: визначити вміння студентів адекватно взаємооцінювати якісні компетентності, важливі для успішного виконання майбутніх професійних обов'язків за лексико-народознавчим напрямом.

Хід виконання. Студенти працюють із розробленою картою. У таблиці (див. таблиця 4.5) перелічено 12 ознак (якісних компетентностей) майбутніх учителів початкової школи, які використовують народознавчу лексику. Кожен студент повинен був оцінити чотирьох одногрупників (за шкалою від 1 до 10 балів).

Таблиця 4.5.

**Картка взаємооцінки щодо володіння народознавчою лексикою**

№	Якісна компетентність майбутніх учителів початкової школи із народознавчої лексики	Оцінка (1 – 10)			
		Студен т 1	Студен т 2	Студен т 3	Студен т 4
1.	Володіння лексико-народознавчою термінологією				
2.	Уміння реалізовувати народознавчі лексеми в процесі мовлення				
3.	Вміння коректно вживати термін «народознавча лексика»				
4	Адаптація теоретичних та практичних знань, набутих у ЗВО, при формуванні лексико-народознавчої компетентності				
5	Вміння вдало застосовувати знання з народознавчої лексики				
6	Звичка до постійної самоосвіти, прагнення вдосконалюватися (семінари з фаху, тренінги)				

## Продовження таблиці 4.5.

7	Усвідомлення важливості використання народознавчої лексики студентами				
8	Використання інформаційних технологій у роботі із народознавчою лексикою				
9	Вміння ефективно і гнучко використовувати народознавчу лексику в різноманітних ситуаціях соціального, навчального та професійного спілкування				
10	Використання на практиці найбільш поширених фразеологічних одиниць, прислів'їв та приказок української народної культури				
11	Вміння застосовувати народознавчу лексику у майбутній професійній діяльності				
12	Мобільність, швидка адаптація до нових умов, які диктує НУШ				

Шкала оцінювання. Отримані з карток результати обчислюються через порівняння виставлених кожним студентом балів із оцінкою, наданою куратором групи. Якщо середня оцінка, виставлена майбутнім учителем початкової школи своїм одногрупникам, не відрізняється від оцінки куратора, виставленої тим самим студентам, або їхня різниця становить менше, ніж 5 %, здатність до взаємооцінювання такого студента оцінюється у 12 балів; якщо така різниця становить від 5 до 10% – майбутньому вчителю початкової школи присвоюється 11 балів; якщо 10-15% – 10 балів; 16-20% – 9 балів; 21-25% – 8 балів; 26-30% – 7 балів; 31-35% – 6 балів; 36-40% – 5



балів; 41-45% – 4 бали; 46-50% – 3 бали; 51-55% – 2 бали; 56-60% – 1 бал, перевищує 60% – 0 балів. Максимальна кількість балів за це завдання – 12 балів.

Завдання 2. «Оціни знання».

Мета: визначити вміння майбутніх учителів початкової школи оцінювати знання із народознавчої лексики один одного.

Хід виконання. Студентам було запропоновано замінити подані фразеологізми близькими за значенням словами. Майбутні учителі початкової школи оцінювали знання своїх однокласників згідно із запропонованим завданням.

Форма виконання: усна.

Ні пари з вуст – ... (мовчати).

Баляндраси (ляси) точити – ... (вести пусті розмови).

Очей не зводити – ... (придивлятися).

Байдики бити – ... (нічого не робити, ледарювати).

Ні за цапову душу – ... (цілком даремно).

Накивати п'ятами – ... (втекти).

Гарбуза дати – ... (відмовити тому, хто сватається).

Водити за ніс – ... (обманювати).

Закрутити веремію – ... (наробити крику).

Ні тепер ні в четвер – ... (ніколи, ні за яких обставин).

Шкала оцінювання. Кожний замінений фразеологізм оцінювався в 1 бал. Високий рівень прояву показника становив 10 балів, це означало, що майбутні вчителі початкової школи визначили всі фразеологічні звороти, які їм були запропоновані; достатній рівень був оцінений від 9 до 7 балів; задовільний рівень прояву показника – від 6 до 4 балів; низький рівень від 3 до 0 балів (студенти пояснили значення одного або жодного із запропонованих фразеологізмів).

Результати виконання завдань за оцінно-діяльнісним критерієм представлені в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6.

**Рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи за оцінно-діяльнісним критерієм  
(констатувальний етап (у %))**

Групи	Рівні	Показники		χ
		П1	П2	
ЕГ	Високий рівень	8,6	7,8	8,2
	Достатній рівень	17,6	15,2	16,4
	Задовільний рівень	31,3	27,5	29,4
	Низький рівень	42,5	49,5	46
КГ	Високий рівень	9,7	8,5	9,1
	Достатній рівень	22,7	20,5	21,6
	Задовільний рівень	42,1	40,9	41,5
	Низький рівень	25,5	30,1	27,8

Умовні скорочення:

П1 – наявність адекватної самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості;

П2 – наявність адекватної взаємооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості своїх колег одногрупників;

χ – середньоарифметичне значення.

Представлена в таблиці кількісна характеристика рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності за оцінно-діяльнісним критерієм свідчить про домінування низького рівня (46% в ЕГ та 27,8% в КГ) та задовільного рівня (29,4% в ЕГ та 41,5% в КГ). Статистичне значення достатнього рівня становить 16,4% в ЕГ та 21,6% в КГ. Високий рівень становить лише 8,2% в ЕГ та 9,1% в КГ. Щодо кількісних результатів кожного з показників за оцінно-діяльнісним критерієм, то, як свідчить таблиця, найбільший відсоток було одержано за показником наявності адекватної самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої

спрямованості (високий рівень: 8,6% в ЕГ та 9,7% в КГ; достатній рівень: 17,6% в ЕГ та 22,7% в КГ; задовільний рівень: 31,3% в ЕГ та 42,1% в КГ; низький рівень 42,5% в ЕГ та 25,5% в КГ). Результати, що були одержані за показником адекватної взаємооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості своїх колег одногрупників, також засвідчили невисокий результат (тільки 7,8% в ЕГ та 8,5% в КГ високого рівня; 15,2% в ЕГ та 20,5% в КГ достатнього рівня; 27,5% в ЕГ та 40,9% в КГ задовільного рівня; 49,5% в ЕГ та 30,1% в КГ низького рівня).

Якісний аналіз результатів засвідчив, що майбутні вчителі початкової школи не мали адекватної самооцінки та взаємооцінки щодо наявності в них лексики народознавчої спрямованості. Загальні рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи подано в таблиці 4.7.

Таблиця 4.7.

**Рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи (констатувальний етап (у %))**

Рівні	Групи	Критерії				χ
		К1	К2	К3	К4	
Високий рівень	ЕГ	7,6	8,1	8,9	8,2	8,2
	КГ	7,8	6,4	8,7	9,1	8
Достатній рівень	ЕГ	19,2	15,9	15,7	16,4	16,8
	КГ	20,7	17,3	20,4	21,6	20
Задовільний рівень	ЕГ	29,1	33,4	31,3	29,4	30,8
	КГ	39,7	44,6	38,2	41,5	41
Низький рівень	ЕГ	44,1	42,6	44,1	46	44,2
	КГ	31,8	31,7	32,7	27,8	31

Умовні скорочення:

К1 – когнітивно-мовний;

К2 – професійно-спрямований;

К3 – ініціативно-дієвий;

К4 – оцінно-діяльнісний;

$\chi$  – середньоарифметичне значення.

За результатами таблиці, високий рівень сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи було виявлено у 8,2% студентів в ЕГ та 8% в КГ, достатній рівень – у 16,8% студентів в ЕГ та 20% в КГ. Як бачимо, більшість майбутніх учителів початкової школи перебували на задовільному рівні (30,8% в ЕГ та 41% в КГ) та низькому рівні (44,2% в ЕГ та 31% в КГ).

Отже, за результатами констатувального експерименту майбутні вчителі засвідчили здебільшого задовільний і низький рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності.

#### **4.2. Модель та експериментальна методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Започатковуючи формувальний етап експерименту, розробили модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя учителя початкової школи. З'ясуємо сутність поняття «модель».

Модель (з франц. *model*) – зразок якогось нового виробу, взірцевий примірник чогось; предмет, що відтворений у зменшеному, іноді у збільшеному або натуральному вигляді [24]. В українській мові термін «модель» використовується у значенні «взірець, зразок, ідеал». За М. Львовим, модель – це «засіб узагальнення вивченого матеріалу, схема явища, що відбиває його структурні елементи та зв'язки» [15, с. 123]. У психології під моделюванням розуміють дослідження психічних процесів і станів за допомогою моделей. Модель – «система об'єктів або знаків, що відтворює певні суттєві якості системи – оригіналу» [22, с. 216].

Отже, моделювання – це метод дослідження об'єктів пізнання на моделях, під якими розуміють аналоги (схеми, структури, знакові системи) визначених фрагментів природної або соціальної реальності, явищ культури,

різних предметів і процесів тощо. Науковці виокремлюють предметне та знакове моделювання. Предметним називається моделювання, під час якого дослідження ведеться на моделі, що відбиває визначені геометричні, динамічні або функціональні характеристики оригіналу. Під знаковим моделюванням розуміють схеми, креслення, формули, словесні описи. Широке застосування моделювання в педагогічних дослідженнях пов'язано з універсальністю й інтегративністю цього метода пізнання. У ньому об'єднано можливості теоретичного й емпіричного пізнання педагогічної дійсності, що дозволяє надавати йому проміжний статус між теорією й експериментом. У процесі моделювання використовуються й утворюються різноманітні знакові, абстрактні (як певні логічні конструкти) та предметні (як прообраз стану модельованого об'єкта, що відображає властивості, структуру, стратегію проектування, результати того, що лише має відбутися) моделі [11, с.136].

Таким чином, під моделлю означеної підготовки розуміємо сформованість лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, яка відображає основні структурні компоненти (етапи, цілі, педагогічні умови, форми, методи і засоби реалізації) процесу формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, що вможлиблює використання лексико-народознавчих знань у майбутній професійній діяльності. Модель обіймає мету, етапи, критерії, педагогічні умови, засоби, форми і методи організації навчання.

Експериментальна робота здійснювалася з урахуванням наукових досліджень у галузі психології, психолінгвістики, філософії, лінгвістики, педагогіки, лінгводидактики. Основною метою експерименту було визначено перевірку ефективності розробленої методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів й перевірку гіпотези, яка ґрунтувалася на припущенні про залежність ефективності навчання народознавчої лексики майбутніх учителів початкових класів від оптимального добору підходів, принципів, засобів,

форм, методів, технологій навчання, пропонованої системи вправ з народознавчої лексики. Організуючи експериментальну роботу, врахували, що розроблення методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів буде здійснюватися на засадах особистісно-діяльнісного, компетентісно-комунікативного та культурологічного підходів до різноаспектного збагачення словникового запасу, впровадження системи лексико-народознавчих вправ, спрямованої на розвиток комунікативних якостей мовлення.

Мета й завдання експериментально-дослідного навчання засвідчують, що формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів у ЗВО за пропонованою методикою буде ефективним за таких педагогічних умов:

- наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою;
- забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін;
- залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

Дотримання зазначених умов експериментальної методики передусім передбачає усвідомлення того, що у формуванні лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, здатних розв'язувати складні професійні й суспільні завдання у лексико-народознавчій комунікації, важливу роль відіграє навчання народознавчої лексики, що сприяє забезпеченню ефективної фахової мовленнєвої підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Важливим теоретико-практичним підґрунтям змісту експериментально-дослідного навчання є застосування загальнодидактичних (систематичності, науковості й послідовності, зв'язку навчання з життям, наступності й перспективності та ін.) і спеціальних принципів: комунікативна спрямованість; мовленнєва активність тих, хто

навчається; національно-мовна спрямованість навчання мови; комплексна характеристика мовних явищ; сенсифікація духовного розвитку особистості; позитивно-мотиваційна налаштованість на вивчення і засвоєння мовно/мовленнєвих явищ; культуромовна спрямованість навчання мови; міжпредметних зв'язків у процесі навчання мови. Зазначені принципи та сучасні підходи до формування народознавчої лексики вчителів початкових класів, покладені в основу експериментальної методики, окреслено, науково обґрунтовано, а також визначено методичні шляхи їх реалізації у п. 2.1. дисертації.

Пропонована модель охоплює вихідні категорійні поняття експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів – мета, підходи, зміст, методи, форми, засоби навчання народознавчої лексики, критерії, рівні, що сукупно становлять теоретико-методичні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (рис. 4.1).

У моделі всі етапи формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи пов'язані між собою, несуть визначене цільове навантаження і спрямовані на кінцевий результат.

Модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачала поетапне (інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий етапи) впровадження виокремлених педагогічних умов, які були наповнені новим змістом, формами, методами та засобами, що відображали сутність цілісного освітнього процесу з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (див. рис. 4.1.).



Рис. 4.1. Модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи



Метою першого – **інформаційно-збагачувального** етапу було озброєння майбутніх учителів початкової школи системою ключових понять та обсягом знань з лінгвістики, лінгводидактики і народознавства фахової спрямованості. Студентів ознайомлювали із сутністю ключових понять «лексика», «народознавство», «компетентність», «народознавча компетентність», «лексико-народознавча компетентність», відбувалося формування лексико-народознавчих знань, умінь та навичок. Було використано такі форми роботи зі студентами: лекції (лекція-інформація, міні-лекція, лекція-візуалізація, лекція-симпозіум, проблемна лекція, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція-презентація), практичні та семінарські заняття, самостійна робота, тренінги, робота у підгрупах. Реалізовувалися такі методи та прийоми: різноманітні ігрові технології, інтерактивні методи, інформаційно-комунікаційні технології (виконання завдань у Google Classroom).

На цьому етапі було реалізовано другу та третю педагогічні умови – забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості. Задля цього було задіяно здебільшого дисципліни мовознавчого циклу: «Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Теорія і методика виховання», «Методика навчання української мови в початковій школі», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»», «Методика трудового навчання», «Образотворче мистецтво з методикою навчання».

Метою другого – **практико-зорієнтованого** етапу було стимулювання у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення до формування лексико-народознавчої компетентності. Було використано такі форми роботи зі студентами: лекція-обговорення, лекція-діалог, лекція із використанням ІКТ, лекція-конференція, семінар-практикум, семінар-дискусія, семінар-

симпозіум, диспут, круглий стіл, ділові ігри, інтегровані ігри, самостійна робота, Smart-кейси. Реалізовувалися такі методи та прийоми: аналіз, обговорення, оцінювання, мікрофон, візуалізація, мозковий штурм.

На цьому етапі реалізовувалася перша і третя педагогічні умови: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості. Реалізація цих умов передбачала формування у студентів усвідомлення необхідності народознавчих знань і народознавчої лексики у майбутній професійній діяльності.

На практико-зорієнтованому етапі відбувалося залучення студентів до активного інформаційно-розвивального лексико-народознавчого освітнього середовища за допомогою онлайн-сервісів і програм (Google Classroom, Kahoot, Zoom, Viber, You Tube).

Метою третього – **продуктивно-творчого етапу** було формування умінь у майбутніх учителів початкової школи творчо застосовувати лексико-народознавчі знання та набуту лексику в різних мовленнєвих ситуаціях. Було використано такі форми роботи зі студентами: міні-лекції, практичні, гуртки, тренінги, науково-практична конференції, ігри-презентації, рольові ігри, самостійна робота. Реалізовувалися такі методи навчання: тематичні проєкти, мовленнєві тренінги, кейс-технології, Інтернет ігри.

Провідні педагогічні умови: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи на збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

Четвертий – **регулятивно-дієвий етап** був спрямований на формування вмінь само- та взаємооцінювання результатів сформованості

лексико-народознавчої компетентності, рефлексію студентами набутого досвіду використання народознавчої лексики. Було використано такі форми роботи зі студентами: міні-лекції, практичні заняття, семінари-практикуми, проєкт, лексичний диктант, робота в парах, робота в підгрупах, командна гра, дебати. Реалізовувалися такі методи та прийоми: технологія портфоліо; методи контролю і самоконтролю (усного, письмового), взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки, підсумкові тести в онлайн-сервісі «Kaahoot».

Провідні педагогічні умови: забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

Зауважимо, що безпосередньо експериментальній роботі передував підготовчий етап, який не відбито в моделі. Метою цього етапу була розробка методичного лексико-народознавчого супроводу щодо реалізації педагогічних умов та експериментальної методики, а також пропедевтична робота з викладачами мовознавчих і фахових дисциплін, які були задіяні в експерименті.

Під лексико-народознавчим супроводом розуміємо багатокomпонентне поняття, яке включає взаємопов'язаний цикл мовознавчих, психолого-педагогічних та фахових методичних дисциплін, спрямованих на формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Лексико-народознавчий супровід включав такі змістові блоки: мовознавчий: «Сучасна українська мова з практикумом», «Українська мова за професійним спрямуванням»; фаховий: «Методика навчання української мови в початковій школі», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Образотворче мистецтво з методикою навчання». Курс на вибір: «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Формувальному етапу дослідження передувала підготовча робота з викладачами, які були задіяні в подальшій експериментальній роботі.

Було проведено методичний семінар з викладачами тих дисциплін, які були задіяні в експерименті. Його метою була підготовка викладачів до реалізації педагогічних умов у процесі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи та роботи за розробленою експериментальною методикою. На семінарі викладачі ознайомилися із специфікою народознавчої лексики; методами формування у студентів лексико-народознавчої компетентності; орієнтування на використання народознавчої лексики у подальшій професійній діяльності.

Проведений методичний семінар «Лексико-народознавча робота з майбутніми вчителями початкової школи» охоплював теми: «Зміст і структура лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи», «Методика формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи», «Технології формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи». У межах семінару викладачі готували твір-есе «Моя родина», розробляли проекти «Народознавча лексика українського народу». Було проведено низку рольових і ділових ігор, дебатів, круглих столів, пов'язаних із формуванням лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, що надалі використовувалися в експериментальній роботі. Було обговорено шляхи і форми залучення студентів до різноманітних творчих проявів під час виконання завдань народознавчої спрямованості, пропонувалося розробити комплекс спеціальних навчальних завдань лексико-народознавчого спрямування.

У рамках семінару було розроблено комплекс методичного забезпечення навчальних дисциплін, який передбачав обсяг та терміни виконання завдань, характер допомоги викладача в кожному окремому випадку. Методичне забезпечення навчальних дисциплін включало тематику

та види індивідуальних завдань, варіанти завдань для самостійної роботи студентів до теми, варіанти завдань для виконання науково-дослідної роботи.

На практичних заняттях викладачі вправлялись у використанні народознавчої лексики у власному мовленні, а саме: використанні етнолексем у спілкуванні, вмінні пояснити лексико-семантичне значення слів. Також для викладачів було запропоновано такі завдання: визначити коло проблем, з якими може зустрітися студент у роботі над збагаченням свого мовлення народознавчою лексикою; визначити основні педагогічні умови, які сприятимуть ефективному засвоєнню етнолексем та їх використанню у власному мовленні.

З педагогами було проведено тренінг з теми «Обмінюємось інформацією», в рамках якого були обговорені питання, пов'язані з ефективним використанням народознавчого матеріалу, використанням різноманітних форм організації навчання.

Викладачам надавалась інформаційно-методична допомога щодо ефективності залучення студентів до народознавчої роботи та формування лексико-народознавчої компетентності. Основними формами організації навчання були: лекції-діалоги, лекції-дискусії, ділові ігри, лекції з інтерактивними прийомами навчання, самостійна робота студентів тощо. Педагогам були надані рекомендації щодо організації навчально-методичного супроводу формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Зазначимо, що проведена робота мала не лише теоретико-інформаційний характер, а й реалізовувала практичні завдання шляхом упровадження інноваційних технологій (моделювання ситуацій тощо), у ході яких викладачі отримували практичні рекомендації, цільові та стратегічно-цільові орієнтири для ефективної та якісної роботи в подальшому із студентами. Здійснювалось ознайомлення викладачів із сервісами, програмами, з якими вони працюватимуть впродовж експерименту: Google Classroom, Skype, Kahoot, Zoom, Viber, YouTube та ін.

Перевірка ефективності цієї моделі відбувалась у процесі експериментального етапу дослідження формування у студентів-майбутніх учителів початкової школи лексико-народознавчої компетентності у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.

### 4.3. Зміст формувального етапу експерименту

Експериментальну методику дослідження розуміємо як цілеспрямований, теоретично обґрунтований, системно структурований процес планування та поетапного виконання послідовних дій викладача і студентів, спрямованих на досягнення запланованого результату. Цей процес передбачає впровадження педагогічних умов, використання оптимальних методів, форм і засобів організації освітньої діяльності студентів.

Експериментальна робота охоплювала чотири етапи: інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий. Опишемо сутність експериментальної роботи на кожному етапі дослідження.

Метою першого – **інформаційно-збагачувального** етапу було озброєння майбутніх учителів початкової школи системою ключових понять та обсягом знань з лінгвістики, лінгводидактики і народознавства фахової спрямованості, формування лексико-народознавчих знань, умінь та навичок.

На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: різні типи лекцій: лекція-інформація («Генеza та розвиток проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи»), лекція-конференція («Лінгвістичний і народознавчий складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи»), лекція-симпозіум (Методика ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою), лекція-візуалізація («Багатство як комунікативна ознака мовлення майбутнього фахівця»), міні-лекції, лекція-діалог, проблемна лекція, практичні заняття, семінари-практикуми («Слово – безцінний скарб народу», «Моя майбутня професія»), тренінги («Родинно-

побутова лірика в українській народній поетичній творчості»), робота у підгрупах, ділові та рольові ігри, самостійна робота під час лекцій і практичних занять та за їхніми межами, практично-семінарські тренінги, семінар-дискусія, вправи та завдання («Лексико-народознавча хвилинка», «Пять лексико-народознавчих термінів», «Мудрі рішення», «Легенди рідного краю», «Водиця з криниці», «Традиції і сучасність!», «Розсипані слова!», «Багатство та різноманіття українських пісень та дум», «Родинно побутові пісні»).

Реалізовано такі методи і прийоми: пояснення, розповідь, показ, бесіда, аналіз презентацій, контроль, оцінювання, інтерактивні технології. Застосовано веб-ресурси, такі як: програмні засоби загального призначення, програми для підготовки презентацій, діагностичні тестові програми для оцінювання знань і вмінь студентів, програмні засоби для комп'ютерної підтримки різних видів ігрової та освітньо-пізнавальної діяльності.

На інформаційно-збагачувальному етапі також було розроблено елективний курс «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта» (ОС «Бакалавр»).

Вибір курсу «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» зумовлений по-перше, нормативним характером інваріантної частини сучасного стандарту, по-друге, відповідає методологічним принципам інтеграції, модульності, варіативності.

Основна мета курсу – формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у майбутній професійній діяльності. Елективний курс був спрямований на вирішення таких завдань: ознайомити студентів з українською народною культурою, звичаями, традиціями, символікою, оберегами, літературою; тематичними групами народознавчої лексики, словами-символами; навчити використовувати народознавчу лексику в різноманітних ситуаціях соціального, освітнього та професійного спілкування; використовувати на

практиці найбільш поширені лексичні одиниці, прислів'я та приказки української народної культури; застосовувати методи дослідження народознавчої лексики.

Програма навчального курсу розрахована на 90 академічних годин та містить 12 годин лекційних занять, 18 годин практичних та 60 годин самостійної роботи. Структурна характеристика навчального курсу включає два змістових модулі. Змістовий модуль 1. «Теоретико-методологічні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» та змістовий модуль 2. «Методичне та технологічне забезпечення формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» (див. додаток В).

У схемі (див. додаток Д) репрезентовано орієнтовний розподіл годин для різних видів занять з використанням обсягів самостійної роботи майбутніх учителів початкової школи на денній формі навчання (3 кредити – 90 годин).

Перший змістовий модуль складався із трьох тем: «Генеза та розвиток проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи», «Лінгвістичний і народознавчий складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи»; «Методика ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою».

Лекційні заняття проводилися за таким алгоритмом: оголошення теми лекції та її змісту, яка складалася з декількох пунктів, мети, завдань, актуалізації знань, повторення ключових моментів із попередніх лекційних занять, списку рекомендованої літератури, викладу основного матеріалу, підбиття підсумків заняття, ознайомлення із завданнями для самостійного опрацювання, висновку та очікуваних результатів.

На лекційних заняттях майбутні вчителі початкової школи оволодівали такими базовими поняттями, як «мова», «мовлення», «лексика», «народознавство», «компетентність», «лексико-народознавча компетентність».



Розробка елективного курсу з лексико-народознавчої компетентності передбачала формування в майбутніх учителів початкової школи системи знань з народознавства та методики роботи над народознавчою лексикою, а також формування системи вмінь і навичок щодо майбутньої професійної діяльності, а саме: складання конспектів, сценаріїв, уміння оцінювати та аналізувати виконану роботу. Проілюструємо прикладом.

**Лекція-інформація** «Гене́за та розвиток проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи» носила характер вступної лекції.

Мета: ознайомити студентів з мовно/мовленнєвою компетентністю та її складниками.

Хід виконання. На лекційному занятті студентам було запропоновано проаналізувати наукові праці провідних вітчизняних і зарубіжних учених щодо мовно/мовленнєвих понять, семантики української мови. Під час лекційного заняття студенти опрацьовували різні підручники, монографії, статті за поданою тематикою. Майбутні вчителі початкової школи обґрунтовували свої погляди щодо різноманітних тверджень науковців. Визначали терміни «мовна компетентність», «мовленнєва компетентність» та ефективно обговорювали їх використання у професійному спілкуванні.

**Лекція-конференція** «Лінгвістичний і народознавчий складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи».

Мета: розкрити сутність та значення лінгвістичних і народознавчих складників у підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Хід виконання. Студентам було запропоновано проаналізувати лексико-народознавчі поняття, а саме: «лексикологія», «лексика», «культура», «народознавство», «етнос», «рід», «народність», «нація». Майбутні вчителі початкової школи були розподілені на групи, представники кожної група по-черзі озвучували своє твердження щодо кожного поняття.

Наприкінці лекції студентам роздавали аркуші із запитаннями:

1) Які поняття входять у лінгвістичну та народознавчу складову, чи впливають ці поняття на майбутню професійну діяльність?

2) Які тематичні групи, слова-символи та слова українського мовленнєвого етикету народознавчої лексики Ви використовуєте у своєму мовленні?

3) Яка інформація була для Вас цікавою?

4) Чи плануєте використовувати лінгвістичну і народознавчу складову у майбутній професійній діяльності.

У такий спосіб формували у студентів лінгвістичну та народознавчу складову на вдумливе та критичне сприйняття лекційного матеріалу; забезпечували активну мовленнєву діяльність студентів. Викладачеві це давало можливість дібрати корисну інформацію відповідно до потреб студентів.

Логічним продовженням лекції виступив *семінар-практикум* з теми: «Слово – безцінний скарб народу».

Мета: вчити аналізувати лексико-народознавчу термінологію.

Хід виконання. Студентам було запропоновано виконати два завдання: проаналізувати цитати провідних науковців та продемонструвати свої знання із застарілої лексики.

Під час виконання першого завдання майбутні вчителі коментували зміст наведених цитат: 1) «Основою мови є слово – одне із наймогутніших комунікативних знарядь людини. Безсиле само по собі воно стає могутнім і нездоланим, дієвим і привабливим, якщо сказане вміло, щиро, вчасно і доречно (М. Пенитилук); «Слово – самостійна значуща одиниця мови, яка становить собою єдність звучання і значення і виступає компонентом вислову, речення» (М. Греб); «Слово – мовна одиниця як вираження поняття про предмет або явище об'єктивного світу, також мова, мовлення або висловлювання» (Н. Лисенко). 2) «Народознавство – це історична наука, яка вивчає культуру народів світу, їх походження, розселення та культурно-побутові взаємовідносини, які відображають багатогранне життя народу,

нації (А. Богуш); «Народознавство у вузькому значенні (етнографія) – наука про культуру, походження й розселення, побут народу, національні традиції, звичаї, обряди. У широкому значенні – це сукупність сучасних наук про національну культуру, історію, народ, його духовність, а також здобутки професійного мистецтва та народного, які відображають багатогранність життя народу, нації» (М. Фіцула). Майбутні вчителі знаходили у них спільне в тлумаченні й визначали самобутнє.

На виконання другого завдання студентам було запропоновано 6 завдань лексико-народознавчого характеру, у межах яких вони мали виявити, історизми до поданих понять, дібрати сучасні українські синоніми до архаїзмів, пояснити значення слів, дібрати по три синоніми до слів, вставити пропущенні букви у слова, встановити відмінність між словом і його значенням.

Проілюструємо завдання:

1. Оберіть історизми до поданої лексики, фраз

Сучасна лексика (фрази)

працівник канцелярії

січковий стрілець

посадовий у волості

сільський староста

зібрання молоді

вогнепальна зброя

Історизми

писар

волосний

мушкет

січовик

досвітки

війт

2. Підберіть сучасні українські синоніми до архаїзмів

Сучасні українські слова

дитина

говорити

губи

місто

військо

палець

Архаїзми

град

рать

чадо

уста

ректи

перст

### 3. Поясніть значення слів

Вінок, кожух, герб, гімн, булава

### 4. Доберіть по три синоніми до слів

Козак, народ, родина

### 5. Вставте пропущені букви у слова

Борот\_ся, об'єдну\_ть, св.\_то, рідн\_й, соло\_їна, зв\_чай, трад\_ція.

### 6. Доберіть до поданих слів речення, у яких розкривається їх значення

Слова: побут, національний характер, світогляд

Значення:

1. Сукупність психологічно-ментальних та поведінкових ознак, особливостей, притаманних певній етнонаціональній спільноті.

2. Сукупність переконань, поглядів, оцінок та принципів, які визначають найзагальніше розуміння та бачення світу і місце особистості у ньому, програми поведінки, діяльності, а також життєві позиції. Світогляд людини, зумовлений особливостями суспільного буття та соціальними умовами.

3. Позавиробнича сфера діяльності людей, пов'язана із задоволенням ними власних матеріальних і культурних потреб (житло, одяг, їжа, відпочинок). Він також охоплює звичаї, обряди, традиції, які відображають особливості життя конкретного класу, нації, народності, етнічної групи.

Так, у ході лекцій та практичних занять використовували різноманітні **вправи** («Лексико-народознавча хвилинка», «Пять лексико-народознавчих термінів» тощо), які сприяли набуттю студентами знань з народознавчої лексики, вміння застосовувати лексико-народознавчу термінологію, свідомо використовувати в майбутній професійній діяльності лексико-народознавчі знання.

Проілюструємо прикладом:

Вправа 1. «Лексико-народознавча хвилинка».

Мета: покращення знань з лексико-народознавчої термінології, що використовується в майбутній педагогічній діяльності.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи запропоновано стати в коло. Один із студентів заходив у середину кола і рухався у ньому за годинниковою стрілкою, роблячи зупинку біля кожного учасника, який у цей момент повинен був пригадати і сказати йому термін із народознавчої лексики, що використовується в повсякденному житті, а він давав тлумачення цьому терміну. Якщо майбутній учитель початкової школи не міг надати правильне визначення лексико-народознавчого терміну, то в коло ставав новий учасник групи, який продовжував рух колом, виконуючи подану вправу.

Вправа 2. «П'ять лексико-народознавчих термінів».

Мета: формування лексико-народознавчої компетентності на основі народознавчих термінів та налагодження партнерської взаємодії у групі.

Хід виконання. Студенти створили групи по п'ять осіб. Майбутні вчителі початкової школи із поданих лексико-народознавчих понять («культура», «народознавство», «етнос», «рід», «народність», «нація») вибирали одне та надавали п'ять лексико-народознавчих термінів, які входять у його склад.

*Лекція-симпозіум* «Методика ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою».

Мета: формування у студентів практичних знань, умінь і навичок щодо роботи з учнями початкової школи для ознайомлення з народознавчою лексикою.

Хід виконання. Майбутнім учителям було запропоновано взяти участь у «симпозіумі» за такими секціями: «Моя люба мово, мова українська! Скільки в тобі рідного! Скільки в тобі близького!» та «Народні свята, обряди та традиції українського народу».

Студенти у межах вище вказаних тем розглядали вплив української мови та культури на розвиток учнів початкової школи. Майбутні вчителі початкової школи активно обговорювали питання, що стосувалися методики

ознайомлення молодших школярів із народознавчою лексикою. Викладач заохочував і підтримував будь-які ідеї щодо запропонованої ними методики.

Логічним продовженням лекції виступив *семінар-практикум* «Моя майбутня професія – вчитель», який був спрямований на вдосконалення методів і прийомів, які потрібно використовувати під час ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою.

Семінар-практикум «Моя майбутня професія – вчитель».

Мета: збагатити знання студентів щодо запровадження різноманітних методик при ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою.

Хід виконання. Студентам було запропоновано за темами («Хліб і сіль – символи української гостинності», «Свята нашої держави») навчальної програми для 1-4 класів початкової школи НУШ виконати два завдання:

1. Дібрати лексико-народознавчий матеріал до запропонованих уроків.
2. Підібрати дидактичні ігри лексико-народознавчого змісту до опрацьованих тем уроків та виписати із навчальної програми теми уроків, у яких можливо застосовувати народознавчу лексику (предмет і тема уроку на вибір).

Підсумовуючи практичне заняття, студенти обмінювалися думками щодо застосування методики ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою.

Реалізуючи другу педагогічну умову (забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін), здійснили коригування змісту дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Сучасна українська мова з практикумом», «Теорія і методика виховання», «Методика навчання української мови в початкових класах», «Дитяча література та методика навчання літературного читання», «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство», «Методика трудового навчання», «Образотворче мистецтво з методикою навчання») з метою забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання мовознавчих та фахових дисциплін.

Доповнення змісту навчальних дисциплін «Українськв мовв за професійним спрямуванням», «Сучаснв українськв мовв з практикумом» було позиціоновано як лекції-діалоги (передбачалась активізація наявних знань студентів з лексикології щодо вживання мовних норм тощо), лекції-презентації з використанням інформаційних технологій навчання, проблемні лекції, у ході яких студенти розв'язували професійно-мовні задачі. Проведення лекцій-візуалізацій передбачало ілюстрування викладу теоретичного матеріалу схемами, відео-кейсами, електронними таблицями, опорними відео-слайдами, використання яких активізувало сприйняття матеріалу.

Проілюструємо прикладом.

**Лекція-візуалізація** «Багатство як комунікативна ознака мовлення майбутнього фахівця».

Мета: розкрити знання студентів щодо лексичного багатства мовлення, її чистоти та вживання просторічної, жаргонної, діалектної лексики.

Особлива увага зверталась на лексичне і фразеологічне багатство мовлення.

Хід виконання. Студентам було запропоновано коментувати візуальний ряд (слайди, малюнки, схеми), у якому подавалася стилістично забарвлена лексика, використання якої відображається в народних піснях, звичаях та традиціях. Запитання: Яке призначення стилістично забарвленої лексики? Як вона поєднується із стилістично нейтральною лексикою?

Під час вивчення курсів «Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство» (теми: «Духовна культура й побут українського народу», «Види обрядовості українського народу», «Національний одяг та його значення в житті українського народу»); «Методика трудового навчання» (Модуль: «Українські народні промисли та ремесла», теми: «Виготовлення української народної іграшки»; «Виготовлення українського національного посуду»; «Виготовлення національного одягу і прикрас українського народу»); «Образотворче мистецтво з методикою навчання»

(теми «Декоративна композиція (орнамент)», «Українське народне декоративно-прикладне мистецтво») студенти диспутовали про: українську культуру, види обрядовості, національний одяг та його значення в житті народу, промисли та ремесла. У процесі виготовлення української народної іграшки, національного посуду, одягу і прикрас українського народу використовували лексику на позначення тематичних груп народознавчих номінацій.

У процесі викладання нормативної дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання», зокрема в темі «Усна народна творчість», було схарактеризовано види українських народних казок та види і жанри фольклору, їх роль у формуванні лексико-народознавчої компетентності. Майбутні вчителі початкової школи опановували методику роботи з малими жанрами українського фольклору та українськими народними казками. За змістом вивчення означених тем проведено низку міждисциплінарних семінарів і практичних занять професійної спрямованості на збагачення мовлення майбутніх педагогів народознавчою лексикою. До практичних занять було дібрано *систему мовленнєвих вправ з використанням лексико-народознавчих професійно-зорієнтованих текстів*, які студенти виконували у віртуальних робочих зошитах. Опишемо їх.

Тема: «Усна народна творчість».

Вправа 1. «Традиції і сучасність!».

Мета: засвоєння знань з народознавчої лексики за допомогою малих жанрів усної народної творчості.

Хід виконання. Студенти створювали групи по п'ять осіб, учасники кожної групи за допомогою друкованих і електронних джерел уклали таблицю жанрів усної народної творчості за поданою схемою та аналізували їх:

Назва жанру	Визначення	У якому класі використовується



Виконували та таким зразком

Приказки	Стійкі вислови у формі синтаксично завершеного речення, у якому дається образна характеристика певного явища	Перший-четвертий клас

Вправа 2. «Розсипані слова!».

Мета: формування народознавчої компетентності на основі класифікаційної таблиці українських народних казок.

Хід виконання. За допомогою веб-сервісу Google Classroom було надано доступ студентам до віртуального зошита. Майбутні вчителі початкової школи склали класифікаційну таблицю українських народних казок (про тварини, фантастично-пригодницькі, соціально-побутові). Студенти аналізували свої записи, пояснювали свій підхід та бачення щодо їх розподілу.

Казки про тварин	Фантастично-пригодницькі казки	Соціально-побутові казки	У якому класі використовується

На інформаційно-збагачувальному етапі впроваджено третю педагогічну умову (залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості). Так, у ході лекцій і практичних занять студенти залучалися до виконання лексико-народознавчих вправ, що сприяли закріпленню знань майбутніх учителів початкової школи з лексикології, фразеології; аналізували афоризми, особливості національної культури, звичаїв, традицій, свят, побуту, державної символіки; опанувували найбільш відомі фольклорні твори українського народу, лексеми, фразеологізми, афоризми як відображення народного досвіду, вивчали особливості національного характеру, етнокультурний колорит, оскільки, «для того щоб зрозуміти народ

та його мову, насамперед необхідно оволодіти системою його понять, і саме за допомогою мови. Таким чином, існує тісний взаємозв'язок: з одного боку, майже неможливо зрозуміти мову, не маючи уявлення про життя того народу, який цією мовою розмовляє, з іншого, – необхідно вивчати мову, щоб пізнати цей народ із різних боків: етнічного, історичного, територіального, культурного та соціального».

Проілюструємо прикладами.

**Тренінг** «Родинно-побутова лірика в українській народній поетичній творчості».

Мета: ознайомити студентів із родинно-побутовою лірикою в українській народній поетичній творчості.

Хід виконання. Студентам було продемонстровано на екрані народну поетичну творчість, де яскраво відображена родинно-побутова лірика.

Відбулося обговорення розглянутого матеріалу та озвучено такі запитання: Поясніть лексичне значення слова «нащадки»; Як, на вашу думку, впливає родинно-побутова лірика на українську народну поетичну творчість?

Студенти висвітлювали лексичне значення слова. Більшість студентів були переконані, що родинно-побутова лірика однозначно відіграє важливу роль у формуванні української народної поетичної творчості та ствердно відповіли на запитання. Частина студентів не знала відповіді на поставлення запитання.

Паралельно в рамках тренінгу «Родинно-побутова лірика в українській народній поетичній творчості» було запропоновано завдання.

Завдання 1. «Багатство та різноманіття українських пісень та дум».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи з народознавчої лексики за допомогою українських пісень та дум.

Хід виконання. Студентам було запропоновано підготувати розповідь, використовуючи прикметники різного ступеня порівняння: а) про риси характеру українського народу, що розкриті в історичних піснях, та про те, як треба виховувати в собі ці риси; б) про виконавців українських народних

дум та історичних пісень або про народні музичні інструменти; в) про відомі їм думи або історичні пісні.

Завдання 2. «Родинно-побутові пісні».

Мета: збагатити знання студентів з народознавчої лексики за допомогою українських родинно-побутових пісень.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано прослухати ряд тематичних пісень та виписати лексико-народознавчі слова. Проілюструємо прикладом:

- пісні про сімейне життя (родинні стосунки);
- пісні про кохання (дошлюбні взаємини);
- пісні про трагічні сімейні стосунки (сирітські, вдовині);
- гумористично-сатиричні пісні (особисті почуття, сімейні проблеми).

Завдання 3. Твір-міркування.

Мета: розширити світогляд майбутніх учителів початкової школи із питань лексико-народознавчої компетентності, стимулювати їхню пошукову активність, закріплювати здобуті знання з родинно-побутової лірики в письмовій формі.

Хід виконання. Студентам було запропоновано написати твори-міркування з теми «Поетичне слово» в результаті проведеного тренінгу, опрацьовуючи енциклопедично-тлумачні та Інтернет-джерела за розробленою презентацією.

Отже, на інформаційно-збагачувальному етапі здійснювали реалізацію таких педагогічних умов: забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості. Таким чином, педагогічні умови забезпечували формування лексико-народознавчої компетентності та сприяли наближенню процесу навчання до майбутньої професійної діяльності.

Метою другого – **практико-зорієнтованого етапу** було стимулювання позитивної мотивації студентів та ціннісного ставлення щодо формування лексико-народознавчої компетентності.

На цьому етапі було використано такі форми роботи зі студентами: лекція-обговорення, лекція-діалог, лекція із використанням ІКТ, лекція-конференція, семінари-практикуми, семінар-дискусія із використанням методу презентації, семінар-симпозіум, круглий стіл, Smart-кейси. Семінарські заняття проходили у формі диспутів для збагачення знань майбутніх учителів початкової школи українськими звичаями і традиціями. У процесі лекційних та практичних занять майбутні вчителі виконували низку вправ та завдань.

Задля реалізації третьої педагогічної умови – залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості, на цьому етапі був задіяний другий змістовий модуль «Методичне та технологічне забезпечення формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» елективного курсу, що передбачав вивчення таких тем: «Джерела народознавчої лексики», «Методика проведення уроків та виховних заходів із застосування лексико-народознавчого змісту», «Педагогічні інновації у формуванні лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи». До кожного лекційного заняття розроблялися різноманітні семінари-практикуми («Національний одяг твого регіону», «Свята, звичаї, традиції – скарби українського народу»), семінар-дискусія («Культурний калейдоскоп») з використанням методу – презентації, круглий стіл («Народна спадщина»), вправ та завдання («Квітка народних промыслів», «Промисли та ремесла українського народу», «Код нації», «Обереги минулого», «Інтерактивна гра – дізнайся більше», «Цикли народних свят», «Незламний оберіг»). Проілюструємо прикладом.

*Лекція-обговорення «Джерела народознавчої лексики».*

Мета: збагатити знання студентів усною народною творчістю, українськими народними звичаями і традиціями, народними промислами і ремеслами.

Хід виконання. За допомогою використання мультимедійних засобів навчання студентам було зображено чотири види обрядовості: зимова, весняна, літня, осіння, під час яких проходило святкування різноманітних християнських свят, звичаїв і традицій. Майбутні вчителі початкових класів мали можливість докладніше ознайомитися з українським національним одягом та українськими народними промислами і ремеслами. Під час лекції було використано ілюстрації: «український національний одяг» (а саме: дерга, крайка, передник, літник, ногавиці, сердак, бурка, кептар, байбарак, постолі) та «українські промисли та ремесла» (а саме: кераміка (глечик, макітра, тиква, ринка, куманець, барило, гусятниця, кухоль); ковальська справа (бартки, гудзики, лускоріхи, перстені, череси); гутництво (баранці, підсвічники, намисто); деревообробка, різьбярство (лавки, дріжки, ступи, човни); писанкарство (шкрябанки, галунки, крапанки). Студенти давали відповідь на запитання «Що зображено?» в телефонному додатку «GoogleClassroom». Після виконання завдання відбулося обговорення поданих ілюстрацій до тем, які визначали рівень знань студентів з народознавчої лексики.

Логічним продовженням лекції був *семінар-практикум* з таких тем: «Національний одяг твого регіону», *семінар-дискусія* «Культурний калейдоскоп» з використанням методу – презентації.

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи щодо використання національного одягу їхнього регіону та промислів і ремесел.

Хід виконання. Студенти опрацьовували матеріал щодо промислів і ремесел та національного костюму свого регіону, його історію і осучаснення протягом століття. Майбутні вчителі початкових класів демонстрували свої презентації за допомогою SMART Board (розумна дошка) за такими темами: «Які ми, бойки Рожнятівщини?», «Національний одяг Лемківщини»,

«Національний одяг Галичини», «Національний одяг Опілля», «Мій рідний край – Покуття», «Національний одяг Гуцульщини», «Ткацтво, килимарство, іграшки, посуд українців». Усі вони були зашифровані за допомогою QR коду (див. додаток Е).

Після проведення низки презентацій із студентами був проведений *круглий стіл* із теми: «Народна спадщина». Для експериментальних груп, які знаходилися в інших областях, було встановлено відео-зв'язок за допомогою Zoom (сервіс для проведення відео-конференцій, он-лайн-зустрічей і дистанційного навчання студентів).

Запитання, що обговорювалися в ході круглого столу: Які знання Ви здобули під час підготовки презентації до семінару-практикуму? Чи відіграє вишиванка важливу роль в українській культурі? Чи вважаєте доцільним твердження «своя техніка вишивання, орнамент та свій колір повинні відображати різні регіони України»? Чи вважаєте Ви, що набуті знання повинні передаватися підростаючому поколінню?

Хід виконання. Студенти слухали доповіді один одного про важливість знань із народознавчої лексики для подальшої професійної діяльності. Під час обговорення студенти жваво брали участь у діалозі і висували своє бачення щодо потреби у формуванні лексико-народознавчої компетентності.

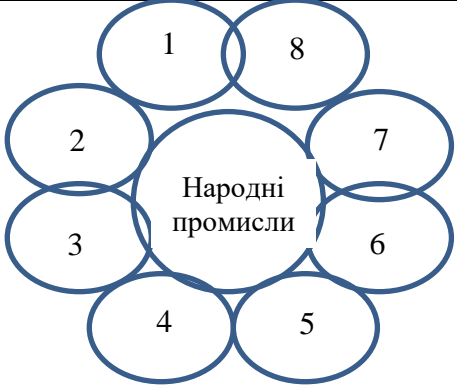
Під час проведення круглого столу відбулася дискусія про необхідність передання набутих знань, отриманих у спадок від прашурів. Одні студенти вважали, що достатньо невеликої кількості знань щодо конкретної народознавчої лексики, які безпосередньо стосуються специфіки їхнього регіону, звичаїв та традицій, інші ж доводили, що знання із народознавчої лексики повинні бути ґрунтовними, глибокими та якісними і стосуватися різних регіонів України.

Для засвоєння джерел народознавчої лексики було проведено низку *вправ*. Проілюструємо прикладом.

Вправа 1. «Квітка народних промислів».

Мета: закріпити знання студентів з народознавчої лексики на матеріалі народних промислів та ремесел.

Хід виконання. Мабутні вчителі початкової школи вписували у слова пропущені букви та відображали їх у пелюстках, які формувала єдину квітку «Народні промисли».

«Народні промисли»	
1. Б _____ о (бондарство)	
2. Т _____ о (ткацтво)	
3. С _____ о (столярство)	
4. К _____ о (ковальство)	
5. П _____ я (плетіння)	
6. П _____ о (поромництво)	
7. П _____ и (пічники)	
8. Г _____ о (гребіництво)	

Вправа 2. «Промисли та ремесла українського народу».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи українськими промислами та ремеслами із використанням словника.

Хід виконання. Студентам було запропоновано дізнатися про цікаві та корисні речі, які виготовляли українські майстри у давнину, володіючи промислами та ремеслами, такими як: гончарство, килимарство, ковальство, ткацтво, різьбярство. Майбутні вчителі початкової школи відвідуючи веб-сайт ([www.narodoznavchaleksyka.space](http://www.narodoznavchaleksyka.space)), знаходили за допомогою «Довідкового словника» необхідні слова, які відображали конкретні промисли та ремесла:

*Соха* – знаряддя, яке використовували в давнину для орання землі.

*Скриня* – великий ящик для зберігання коштовних предметів, одягу та приданого.

*Рядно* – старовинне покривало або простирadlo.

*Пряжа* – безперервна тонка нитка з скручених між собою коротких натуральних або хімічних волокон.

*Плуг* – сільського господарське знаряддя з широким металевим диском для орання землі.

*Ночви* – довгаста посудина з розширеними до верху стінками, призначена для прання, купання.

*Ліжник* – домоткана вовняна ковдра, яка служить для покривання ліжка.

*Кочерга (коцюба)* – металеве знаряддя для перемішування палива у печі і вигрібання з неї жару, попелу.

*Свищик* – народна іграшка, музичний інструмент.

*Торохтілка* – народна іграшка з дерева, яка нагадує сопілку і має всередині камінці.

Вправа 3. «Код нації».

Мета: сформувати знання з народознавчих номінацій.

Хід виконання. Студентам було запропоновано прочитати подані нижче слова та з'ясувати правильність їх визначення. Варіант відповіді необхідно було підкреслити.

*Андарак* – це спідниця з вовняної або напіввовняної саморобної тканини червоного кольору із закладеними ззаду складками, які по низу прикрашалися смугами (*правильне/хибне*).

*Баклаг* – металева миска або горня з видовженою шийкою для зберігання води або іншої рідини (*правильне/хибне*).

*Барильце* – широка й округла посудина для прання білизни, з двома днищами із опуклими стінками, стягнутими обручами (*правильне/хибне*).

*Бекеші* – хутровий, довгополий приталений одяг зі зборами, критий синім сукном, синонімічна назва – бекешки (*правильне/хибне*).

*Бондарство* – один із видів народних деревообробних промислів, що вимагає досконалої техніки та інструменту на виготовлення бочок, відер та ін. (*правильне/хибне*).

*Бриль* – верхній одяг чоловіків або жінок з широкими боками (*правильне/хибне*).



*Гердан* – прикраси з бісеру, якими жінки прикрашають шию (правильне/хибне).

*Гачі* – найдавніші загальнослов'янські назви чоловічих штанів, що склалися з двох окремих частин: нижньої та верхньої (правильне/хибне).

*Гладь* – матеріал, з якого виготовляється посуд, кахель, та інші вироби (правильне/хибне).

*Жорна* – ручний млин для розмелювання в домашніх умовах зерна (правильне/хибне).

Вправа 4. «Обереги минулого».

Мета: збагатити знання із народознавчої лексики.

Хід виконання. Прочитайте речення, складіть із них зв'язний текст. Запишіть свій варіант, визначіть тип виловлювання – опис, роздум чи розповідь?

*З давніх давен оберегом сорочка вважається. Є здоров'я, родинної пам'яті, щасливої долі, символом краси, святості та любові.*

*Дівчата змалку вишивати навчалися. Вишивають нитками її кольоровими. Червоний колір символ журби, білий – любові, чорний – надію. Візерунки символічне знання також мали. Калина означала продовження роду та краси, барвінок – добробуту і молодості, мак – вірності, троянди – ніжності і скромності, волошки – рух та кохання, світла та праці, соняшник – символ. Тому дають сорочки людям такі близьким та рідним. Вишита вбрання українців сорочка є національним. Її національні свята, одягають на життя в урочисті моменти. (Укр. нар. мудрість)*

Вправа 5. «Інтерактивна гра – дізнайся більше».

Мета: розвивати вміння студентів використовувати набуті знання з народознавчої лексики у майбутній професійній діяльності.

Хід виконання. Студентам на телефонний пристрій приходили сповіщення із певним завданням за допомогою додатку GoogleClassroom. У цьому додатку був створений тест «Українська культура», за допомогою

якого студенти могли перевірити свої знання з теми «Українська писанка», «Українські ремесла». Посилання на ігри ( сайти:

– <https://learningapps.org/display?v=p4tpvuxu520>;

– <https://learningapps.org>).

*Лекція-діалог* «Методика проведення уроків та виховних заходів із застосуванням лексико-народознавчого змісту».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів з методики проведення уроку із використанням народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам під час лекції пропонували фрагменти уроків та виховні заходи з теми: «Ознайомлення з національними святами українського народу», «Такі рідні звичаї та традиції в житті людини», «Звичаї українського народу», «Зустріч зими», «Зустріч весни», «Зустріч літа», «Зустріч осені». Майбутні вчителі обговорювали структуру уроку, його етапи, методи і прийоми, які найефективніше впливають на будову певного типу уроку чи виховного заходу. По завершенні лекції студентам було запропоновано розробити лексико-народознавчий урок із використанням Smart-кейсу (Ігрові завдання).

На цьому етапі було проведено *семінар-практикум* з теми: «Свята, звичаї, традиції – скарби українського народу».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи українськими звичаями і традиціями.

Хід виконання. Студентам пропонувалося ознайомитися з етнографічним малюнком О. Воропая «Звичаї нашого народу». Розробити конспект уроку чи виховного заходу (на вибір) за поданим змістом книги з використанням Smart-кейсу. Студенти демонстрували свої конспекти уроків і виховні заходи чотирьох видів сезонності а саме: «Народні свята весняного циклу, їх звичаї та обряди», «Народні свята літнього циклу, їх звичаї та обряди», «Народні свята осінньо-зимового циклу, їх звичаї та обряди». До кожного конспекту уроку та виховного заходу було розроблено ряд Smart-кейсів, які виконувалися за допомогою ігрової платформи Kahoot.

Для засвоєння набутих знань студентів щодо звичаїв і традицій при складанні конспектів уроків та виховних заходів було запропоновано ряд **вправ**.

Проілюструємо прикладом.

Вправа 1. «Цикли народних свят».

Мета: формування у майбутніх учителів початкових класів лексико-народознавчої компетентності за допомогою розробки уроків та виховних заходів.

Хід виконання. Студенти отримали картки із завданнями на тему «Пори року». У табличній формі до кожної пори року майбутні вчителі початкової школи записували максимальну кількість свят, які вони знали і які відображали звичаї та традиції українського народу.

Пори року	Народні свята, традиції та обряди
Весняного циклу	
Літнього циклу	
Осіннього циклу	
Зимового циклу	

Вправа 2. «Незламний оберіг».

Мета: розвивати вміння майбутніх учителів початкової школи щодо застосування народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам було запропоновано слова: побут, національний характер, світогляд. До них потрібно було дібрати значення, що відображало їх зміст: 1) сукупність психологічно-ментальних та поведінкових ознак, особливостей, притаманних певній етнонаціональній спільноті; 2) сукупність оцінок, переконань, принципів та поглядів, які визначають найзагальніше бачення та розуміння світу і місце особистості у ньому, а також її життєві позиції, програми діяльності та поведінки. Світогляд людини, зумовлений особливостями суспільного буття та соціальними умовами; 3) позавиробнича сфера діяльності людей, пов'язана з

задоволенням ними власних матеріальних та культурних потреб (житло, одяг, їжа, відпочинок). Також охоплює звичаї, обряди, традиції, які відображають особливості життя конкретного класу, нації, народності, етнічної групи.

Другий модуль завершувався *лекцією із використанням ІКТ* «Педагогічні інновації в системі формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

Мета: продемонструвати можливості застосування педагогічних інновацій у процесі формування лексико-народознавчої компетентності.

Хід виконання. Майбутні вчителі початкової школи розглядали різноманітні методи і прийоми, їхні особливості, методику використання інноваційних технологій в освітньо-виховному процесі. Студенти аналізували проблемні ситуації, що виникали під час засвоєння народознавчої лексики, і шляхи їх розв'язання за допомогою методу Case-study.

На практико-зорієнтованому етапі впроваджено першу педагогічну умову (наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою). Так, для реалізації педагогічної умови використовувалися лекція-конференція («Родинне дерево»), семінар-практикум («Сила предків»), семінар-симпозіум «Лексико-народознавча компетентність у сучасному вимірі», що передбачав роботу студентів у секціях: «Діагностувальна компетенція», «Організаторська компетенція», «Стимульовальна компетенція», «Інформаційна компетенція», «Культурологічна компетенція», «Лексична компетентність», «Народознавча компетентність». Майбутні вчителі початкової школи мали можливість використовувати засвоєну народознавчу лексику у своїх виступах: «Краса і багатство рідного краю», «Духовна культура українців», «Українські обереги у моєму житті». Було проведено презентації засобом SMARTBoard (розумна дошка) за такими темами: «Які ми, бойки Рожнятівщини?», «Національний одяг Лемківщини»,

«Національний одяг Галичини», «Національний одяг Опілля», «Мій рідний край Покуття», «Національний одяг Гуцульщини», «Ткацтво, килимарство, іграшки, посуд українців». Круглий стіл з теми «Народна спадщина». До поданої лекції, семінару-практикуму, семінару-симпозіуму було розроблено ряд вправ та завдань («У кожного свій рід», «Українська душа», «Хто ти», «Обереги мого краю», «Пригадай»), відео-презентації («Без сім'ї і свого роду – немає нації, народу!»), ділова гра («Що? Де? Коли?»). Проілюструємо їх.

**Лекція-конференція** «Родинне дерево».

Мета: збагатити знання студентів щодо свого родоводу.

Хід виконання. На лекції-конференції майбутні вчителі початкової школи виконували роль учасників конференції, яким заздалегідь було роздано питання для дискусії («Дізнайся про родовід своєї родини», «Чи цураєшся свого роду?», «Чи віриш ти у силу свого роду?», «Чи не засохне без глибин коріння родинного дерева?», «Хто ти? Чи знаєш свій родовід?», «Чому необхідно шанувати свої родинні стосунки?» тощо), відбулося обговорення лексико-народознавчих компетентнісних детермінант професії майбутнього вчителя.

Студенти репрезентували свої доповіді, в які включали короткі відеоролики зі своїми батьками, бабусями, дідусями, родичами, які допомогли їм проаналізувати своє коріння до 5-7 покоління, за допомогою YouTube (популярний інтернет-сервіс, що надає послуги розміщення різноманітних відеоматеріалів).

По завершенні лекції майбутні вчителі початкової школи отримали індивідуальні завдання на тему «Без сім'ї і свого роду – немає нації, народу!». За поданою темою студенти розробляли **відео-презентації** свого родоводу із використанням лексико-народознавчих знань. Всі вони були зашифровані за допомогою QR коду (див. додаток Ж).

Логічним продовженням лекції-конференції виступив **семінар-практикум** «Сила предків», який проходив у вигляді дискусії із застосуванням інтерактивної вправи «Мікрофон». Студенти здійснювали

аналіз і робили висновки про те, «як мало ми знаємо про свій родовід і чому саме вчителям початкової школи потрібно усвідомлювати його значення». Це сприяло кращому усвідомленню студентами свого роду, родоводу, який відіграє важливу роль у житті кожної особистості.

Для кращого засвоєння теми **практичного заняття** «Крок до самореалізації» студенти виконували ряд вправ.

Вправа 1. «У кожного свій рід».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи щодо свого походження.

Хід виконання. Студентам було запропоновано дати відповідь на такі запитання:

Запитання	Обґрунтуй свою відповідь
1. Назвіть членів сім'ї і всіх родичів	
2. Як називають їх у вас в сім'ї?	
3. Хто кому ким доводиться?	
4. Як називається в народі такий зв'язок?	
5. Звідки родом ваші батьки? Що ви знаєте про населені пункти, де вони народилися?	
6. Звідки бере початок ваш родовід?	
7. Що ви знаєте про ваших найдавніших предків?	
8. Де вони жили, чим займалися?	
9. Які сімейні легенди збереглися про них?	
10. Які лексико-народознавчі знання Ви отримали від своїх предків?	

Вправа 2. «Українська душа».

Мета: збагатити знання студентів прислів'ями з народознавчої тематики.

Хід виконання. Студенти виконували завдання, відшуковуючи правильне закінчення прислів'їв у правій частині таблиці, за допомогою телефонного додатку «Classroom». Майбутні вчителі початкової школи обмінювалися думками щодо правильних відповідей, які продовжували значення того чи того прислів'я.

Проілюструємо прикладом:

Дорога тая хата,	щастя дорогу не забуває.
У дружній родині	а людина сім'єю.
Дерево тримається корінням,	не зіб'єшся з істинного шляху.
В сім'ю, де лад,	і в холод тепло.
Шануй батьків –	де родила мене мати.
Щастя батьків –	гріє краще сонця.
Як батьки ставляться до своїх батьків,	то й сам загинеш.
Як матір покинеш,	недалеко відкотиться.
Серце матері	так і діти ставитимуться до них.
Яблучко від яблуні	чесність і працьовитість дітей.

Вправа 3. «Хто ти».

Мета: збагатити знання студентів про походження їхнього роду.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи пропонувалося об'єднатися в групи за регіональним походженням та скласти короткий міні-виступ «З якого регіону Ти походиш» та, які звичаї, традиції і обряди шанує твій рід. По завершенні завдання, учасник із кожної групи представляв свій міні-виступ.

Вправа 4. «Обереги мого краю».

Мета: засвоєння прислів'їв та приказок, у яких відображається народознавча лексика.

Хід виконання. Студенти мали знайти у прислів'ях та приказках прислівники та дібрати до них антоніми, виконується за допомогою телефонного додатку «Classroom».

Прислів'я та приказки	Прислівники + дібрані антоніми
Брат брата не видасть.	
В гостях добре, а вдома краще.	
У своєму домі і стіни допомагають.	
У сім'ї, де немає злагоди, добра не буває.	
В хорошій сім'ї хороші діти ростуть.	
Де мир та лад, там і Божа благодать.	
Діти батькам не судді.	
Для онука дідусь – розум, а бабуся – душа.	
Мати годує дітей, як земля людей.	
Немає добра, коли між своїми ворожнеча.	

Вправа 5. «Пригадай».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи з народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам було запропоновано завдання: скласти власний текст-опису інтер'єру української оселі, використовуючи опорні слова: *скриня, ліжко, долівка, клуня, ослони, лава, світлиця*. По завершенні вправи майбутні вчителі початкової школи озвучували свої тексти.

**Семінар-симпозіум** «Лексико-народознавча компетентність у сучасному вимірі».

Мета: збагатити знання майбутніх учителів початкової школи народознавчою термінологією.

Хід виконання. Студентам було запропоновано взяти участь у «симпозіумі» за такими секціями: «Діагностувальна компетенція», «Організаторська компетенція», «Стимулювальна компетенція»,



«Інформаційна компетенція», «Культурологічна компетенція», «Лексична компетентність», «Народознавча компетентність». Студенти розкривали значення та сутність термінів. Наводили власні міркування щодо їх визначень та обґрунтовували, яку роль вони відіграють у лексико-народознавчій компетентності майбутніх учителів початкової школи.

З огляду на це, студентам було запропоновано скласти сценарій ділової гри «Що? Де? Коли?» з теоретичного матеріалу.

Проілюструємо прикладом.

Завдання. «Що? Де? Коли?».

Мета: розширити знання майбутніх учителів початкової школи щодо народознавчої лексики, стимулювати їхню пошукову активність, закріплювати набуту лексико-народознавчу компетентність.

Хід виконання. Студенти розділилися на три групи, кожна група обрала по одній темі із запропонованих. Працюючи над завданням, використовували Інтернет-джерела, тлумачні словники та наукову літературу і презентували їх на подальших практичних заняттях. Такий підхід до самостійної роботи стимулював студентів до творчого досвіду, відкривав можливості сприйняття нового матеріалу, який не увійшов у структуру поданих лекцій.

На *практичних заняттях* студенти: аналізували праці вчених; давали визначення понять «лексика» та «народознавча лексика»; презентували свої сценарії ділової гри «Що? Де? Коли?».

Отже, на практико-зорієнтованому етапі здійснювали реалізацію таких педагогічних умов: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

Метою третього – **продуктивно-творчого етапу** було формування умінь у майбутніх учителів початкової школи творчо застосовувати лексико-народознавчі знання та набуту лексику в різних мовленнєвих ситуаціях. Було використано такі форми роботи зі студентами: лекції (лекція-діалог, лекція-

диспут, лекція-прес-конференція), практичні заєття, тренінги, рольові ігри, самостійна робота. Реалізовувалися такі методи та прийоми навчання: тематичні проєкти, народознавчі етюди, дебати, мовленнєві тренінги.

На цьому етапі реалізовувалася друга педагогічна умова (забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін), відбувалася реалізація кейс-технологій у викладанні дисциплін («Українська мова за професійним спрямуванням», «Педагогічна майстерність», «Основи культури і техніки мовлення»). Так, у ході лекцій і практичних занять з навчальних дисциплін застосовували відео-кейси, студенти виконували такі вправи: «Мозковий штурм», «Незакінчене речення», «Код минулого», «Акваріум», «Робота у змінних трійках», що сприяло ефективному засвоєнню лексико-народознавчої лексики майбутніми вчителями початкової школи. У процесі активної педагогічної взаємодії викладачів зі студентами опрацьовували зміст і структуру кейсу, висловлювали власне ставлення до проблем із використанням народознавчої лексики. Проілюструємо прикладом.

**Відео-кейс** з курсу «Українська мова за професійним спрямуванням».

Майбутнім учителям було запропоновано опрацювати орієнтовні теми кейсів до нормативної дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». Кейси до розділу «Слова-символи української мови за професійним спрямуванням»: Тема 1. «Мовленнєвий етикет», Тема 2. «Формули українського мовленнєвого етикету», Тема 3. «Застаріла лексика мовленнєвого етикету». Прикладом слугує case-study з теми «Мовленнєвий етикет». Розроблені кейси представлено у додатку.

Під час практичних тренінгів і занять майбутні вчителі початкової школи виконували низку **вправ**. Проілюструємо їх.

Вправа 1. «Мозковий штурм».

Мета: збагатити знання студентів з мовленнєвого етикету.

Хід виконання. Майбутнім учителям було запропоновано продемонструвати форми мовленнєвого етикету, які вживаються при:

вітання, побажання, прохання, подяці, прощання. Наприклад: «Слова вітання» – Доброго ранку! Вітаю! Як поживаєте? Добридень! Здрастуйте! Слава Ісусу Христу! Слава на віки Богу!; «Слова побажання» – Вітаю Вас! Будьте здорові! Зі святом Вас!; «Слова прохання» – Я хочу попросити вас про послугу..., Прошу Вас..., Якщо Ваша ласка...; «Слова подяки» – Дякую! Дозвольте подякувати Вам; «Слова прощання» – Усього найкращого! На все добре! Бувайте здорові! Бажаю вам усього доброго! Яку роль в житті людини виконують ці слова?

Формули українського мовленнєвого етикету	Слова
Слова вітання	
Слова побажання	
Слова звернення	
Слова прохання	
Слова подяки	
Слова прощання	

#### Вправа 2. «Незакінчене речення».

Мета: навчити студентів логічно завершувати речення із застосуванням народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам було запропоновано закінчити речення, які вживаються під час: вітання, побажання, звернення, прохання, подяки, вибачення, прощання, відмови, підтвердження.

**Відео-кейс** до нормативної дисципліни «Педагогічна майстерність».

Студенти вирішували навчальні ситуації. Було використано відео-кейси у самостійній роботі студентів. Майбутні вчителі початкової школи підвищували рівень позитивної мотивації щодо вираження мовлення шляхом створення в навчальному процесі ситуації успішного засвоєння народознавчої лексики та дидактичного унаочнення необхідності розвитку лексико-народознавчого компонента мовлення. Наведемо приклади **вправ**.

Вправа 3. «Код минулого».

Мета: навчити студентів стилістично правильно вживати народознавчі терміни.

Хід виконання. Студентам було запропоновано відгадати загадки, вписати народознавчу лексику, дібрати до кожної загадки відповідник та запропонувати одногрупникам відгадати її.

Вправа 4. «Акваріум».

Мета: формування лексико-народознавчої компетентності у студентів за допомогою прислів'їв та приказок.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розділитися на дві групи, кожна група отримала завдання пригадати і записати прислів'я та приказки про мовленнєвий етикет. Після завершення завдання перша група здійснила його обговорення (друга група не втручалася). Студенти, котрі входили до другої групи, обговорили виступ першої групи і висловили власні думки та міркування. Після того відбувся обмін місцями.

**Відео-кейс** до нормативної дисципліни «Основи культури і техніки мовлення».

Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано імітувати наближення ситуації навчання до реальної професійної діяльності, що прискорювало процес формування лексико-народознавчої компетентності, сприяло системності знань, підвищувало рівень інтеграції дисциплін мовознавчого та фахового циклу в структурі процесу розвитку їхнього професійного мовлення.

Вправа 1. «Робота у змінних трійках».

Мета: сформувати мовленнєві навички майбутніх учителів початкової школи для подальшої професійної діяльності.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розділитися на міні-групи, які складались із трьох осіб. Кожна міні-група, отримавши перелік прислів'їв («довгим язиком тільки полумиски лизати», «що вимовиш язиком, то не витягнеш і волом», «не говори, що знаєш, але знай, що говориш»),

пояснювала їх. Після обговорення відбувається зміна трійок із подальшим продовженням обговорення.

Відповідно до першої педагогічної умови експерименту (наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою») зі студентами було проведено тренінги «Народознавча лексика», «Українці і світ» (здійснені у чотири етапи: «Народознавчі знання», «Формування національної свідомості майбутніх учителів початкової школи», «Роль українського побуту у формуванні національної свідомості студентів», «Технологічне забезпечення формування знань із народознавчої лексики для майбутніх учителів початкової школи»), що сприяло набуттю ними практичних умінь і навичок лексико-народознавчої спрямованості та оволодіння методикою їх використання у майбутній професійній діяльності. Під час тренінгу для майбутніх учителів було організовано міні-лекції «Лексико-народознавча мандрівка», «Реліквія» «Народний календар» та лекцію-презентацію «Обереги українського народу».

Студенти брали участь у дискусіях («Вплив культури українського народу на збагачення словника мовців народознавчою лексикою», «Невичерпне джерело прадавньої сили», «Нові акценти формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи», «Особливості застосування народознавчої лексики у процесі майбутньої професійної діяльності»), виконували вправи («Заповіт предків», «Родовід-дерево», мозковий штурм «Пам'ять про предків»). Проілюструємо прикладом.

Тренінги були спрямовані головним чином на формування у майбутніх учителів початкової школи лексико-народознавчої компетентності. З метою ефективного застосування тренінгів лексико-народознавчої спрямованості, необхідно було врахувати поетапність: 1 – аналіз потреби у знаннях народознавчої лексики. Визначалася мета – розвиток лексико-народознавчої компетентності студентів; формувалися цілі; підвищення мотивації;

визначалися методичні прийоми. У 2-й частині було визначено всі аспекти тренінгу: терміни впровадження зазначеної програми, вибір локації проведення тренінгу; підбір тренінгової групи (10 – 15 осіб). Було складено план занять (план, мета, хід виконання, закріплення результатів) та забезпечено необхідними матеріалами. У 3-й частині відбувалася практична реалізація. Учасники тренінгу аналізували індивідуальні підходи під час розгляду текстів із народознавчої лексики, формували вміння рефлексії. Четверта частина – контроль – проводили перевірку вмінь застосовувати набуті знання із народознавчої лексики на практиці (дискусії, аналіз, зворотній зв'язок).

*Тренінг* «Народознавча лексика» було проведено в чотири етапи протягом двох днів.

Зміст першої частини тренінгу «Народознавчі знання» був спрямований на поглиблення знань про народознавчу лексику. У першій частині студенти прослухали міні-лекцію «Лексико-народознавча мандрівка», брали участь у керованих дискусіях «Вплив культури українського народу на збагачення словника мовців народознавчою лексикою» і «Невичерпне джерело прадавньої сили», переглянули та обговорили відеоролики, прослухали інформаційне повідомлення: «новітні підходи у навчанні народознавчої лексики майбутніх учителів початкової школи», виконали вправу «Заповіт предків» тощо.

У другій частині тренінгу «Формування національної свідомості майбутніх учителів початкової школи» було висвітлено концептуальні засади формування лексико-народознавчої компетентності в сучасних умовах. Майбутні вчителі початкової школи вели групову дискусію з теми «Нові акценти формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

У третій частині тренінгу («Роль українського побуту у формуванні національної свідомості студентів») студенти прослухали міні-лекцію «Реліквія». Було проведено мозковий штурм «Пам'ять про предків».

Майбутні вчителі початкової школи брали участь у керованій дискусії «Особливості застосування народознавчої лексики у процесі майбутньої професійної діяльності».

Зміст четвертої частини тренінгу «Технологічне забезпечення формування знань із народознавчої лексики для майбутніх учителів початкової школи» був спрямований на ознайомлення з інноваційними формами роботи, підходами і методами формування лексико-народознавчих знань. Майбутні вчителі початкової школи працювали над усвідомленням необхідності педагогічної освіти та застосуванням народознавчої лексики.

Реалізація третьої педагогічної умови (залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості) передбачала залучення майбутніх учителів початкової школи до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

На цьому етапі студенти залучалися до *роботи в гуртку* «Народознавча майстерня», тематику якого було розроблено за онлайн-сервісом Quizlet, зміст ігор і завдань розміщено на сайті: <https://cutt.ly/cyXtYDt>. Майбутні вчителі початкової школи організовували ігри-презентації («Гуцульське вбрання – дзеркало природної краси», «Чим багаті українці», «Гравітація») та виконували вправи («Мозковий штурм з обговоренням», «Етнос народу»). Для закріплення здобутих знань у ході практичних занять використовували вправи «Що в народній словесній скарбничці?», «Заміни висловлювання», «Виправ помилку у словах», «Моє ставлення до помилок», «Консультація – рекомендація». Науково-дослідна діяльність передбачала участь студентів у науково-практичній конференції «Актуальні проблеми лексико-народознавчої компетентності вчителів початкової школи», підготовку есе («Історія мого краю», «Етнографічна експедиція»), рефератів, доповідей, презентацій досліджуваного конструкту з використанням інформаційно-комунікативних технологій. Проілюструємо прикладом.

Науково-дослідна робота виконувалася студентами в межах гуртка «Народознавча майстерня», тематика якого розроблялася за допомогою онлайн-сервісу Quizlet (див. додаток 3). Даний сервіс сприяв розробці поданих ігор та завдань (сайт: <https://cutt.ly/5yLhNwO> ).

Мета: формувати вміння знаходити марковані слова на позначення гуцульського одягу.

Хід виконання. Для розгляду студентам було запропоновано гуцульський одяг. Майбутні вчителі початкових класів вибирали марковані слова, які символізують позначення одягу гуцулів, але не є загальноживаними (такі, як черес, кептар та інші), тобто присутні в розмовній мові тільки на тій території, де проживають гуцули. Проілюструємо приклади *ігор та завдань*.

#### 1. Гра «Гуцульське вбрання – дзеркало природної краси».

Хід виконання. Студентам було запропоновано завдання «Вивчення» з категорією підрозділів. Наприклад, «Картки» (розпочиналося вивчення народознавчої лексики); «Заучування» (де подавалося слово і чотири варіанти відповідей одне з яких було вірне); «Письмо» (де потрібно було написати назву слова, яка висвічувалася); «Правопис» (звучало слово, яке потрібно було записати); «Тест» (де подавалися різні запитання). По закінченні «гри» відбувалося колективне обговорення народознавчої лексики на позначення гуцульського одягу.

#### 2. Гра «Чим багаті українці».

Хід виконання. Студентам на моніторі пропонувалася застаріла лексика, яку необхідно було з'єднати із її значенням. Зараховувалася кожна правильна відповідь.

#### 3. Гра «Гравітація».

Хід виконання. Студентам потрібно було написати значення слова, яке з'являлося на екрані за визначений проміжок часу. Кожна правильна відповідь спонукала до переходу на більш складний рівень слів.



Після проведення ігор студентам пропонувалися творчі завдання. Наприклад, назвати і записати слова, що асоціюються із поняттями «народознавство», «культура», «етнос», «рід», «народність», «нація». Завданням викладача було лише спрямувати хід думок, уточнювати важливі моменти, узагальнювати відповіді студентів і допомагати робити висновки. Запропоновану проблему майбутні вчителі вирішували самостійно, об'єднавшись у групи.

Студенти виконували вправу «Етнос народу», яка сприяла засвоєнню певної кількості слів. Під час завдання викладач пропонував студентам висловити свої думки про значення таких слів, як: «етнічна самосвідомість», «етнічна адаптація», «етнічна територія», «етногенез», «етнографічна група». Свою думку студенти записували на аркуші. Після виконання завдання, відповіді студентів аналізувалися у ході колективного обговорення.

У ході практичних занять, з метою закріплення здобутих знань студентів, використовували вправи «Із народної скарбнички», «Заміни правильно вирази», «Виправ помилку у словах», які вчили ефективно і гнучко використовувати народознавчу лексику в різноманітних ситуаціях соціального, освітнього та професійного спілкування.

Опишемо їх.

Вправа 1. «Поміркуй».

Мета: виявляти наявність позитивного ставлення в майбутніх учителів початкової школи до практичного володіння народознавчою лексикою.

Хід виконання. Студентам було запропоновано заповнити індивідуальні мотиваційні картки з такими запитаннями: поміркуйте й запропонуйте свої висловлювання, які виражають позитивне ставлення до практичного оволодіння народознавчо спрямованою лексикою; які методи, прийоми, форми роботи можна використовувати, працюючи над формуванням лексико-народознавчої компетентності.

Вправа 2. «Консультація – рекомендація».

Мета: виявити вміння розробляти завдання для учнів.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи пропонувалося поділитися на дві групи: перша група виконує роль учителів, друга група виконує роль учнів. Студенти розробляли завдання для учнів, що стосувалися використання народознавчої лексики у спілкуванні, та проронували групі «учнів» виконати їх.

Отже, на третьому – продуктивно-творчому етапі було реалізовано такі педагогічні умови: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

Четвертий – **регулятивно-дієвий етап** був спрямований на формування вмінь само- та взаємооцінювання результатів сформованості лексико-народознавчої компетентності, рефлексію студентами набутого досвіду використання народознавчої лексики. Було використано такі форми роботи зі студентами: практичні заняття, робота в парах, робота в підгрупах, командна гра, дебати. Реалізовувалися такі методи та прийоми: технологія портфоліо; методи контролю і самоконтролю (усного, письмового), взаємоконтролю; самооцінки та взаємооцінки, підсумкові тести в онлайн-сервісі «Kahoot».

Відповідно до третьої педагогічної умови (залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості) майбутнім учителям початкової освіти пропонувалося створити власні **електронні портфоліо** «Бабусина скриня», що передбачало самопрезентацію та самопроєктування динаміки набуття лексико-народознавчої компетентності. Було розроблено структуру портфоліо та методичні вимоги до нього, визначено критерії його оцінювання (презентація та експертна оцінка).

Реалізуюючи другу педагогічну умову (забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін), було розроблено проєкт «Літературна вікторина» з навчальної дисципліни «Дитяча література та методика навчання літературного читання» за індивідуальною тематикою. Використання ІКТ в експериментальному дослідженні значно підвищило самомотивацію та мотивацію майбутніх учителів початкової школи у формуванні лексико-народознавчої компетентності (вправи «Народні звичаї», «Хронологія свят», «Колядки та щедрівки. Хто кого?», «Що має бути на столі та в кошику»). Проілюструємо прикладом.

***Проект*** «Літературна вікторина».

Мета: розвивати власні вміння та вміння колег-одногрупників щодо володіння народознавчою лексикою у майбутній професійній діяльності.

Хід виконання. Майбутні вчителі початкової школи заздалегідь розробляли проєкт із вправами та презентували його за допомогою ІКТ. Проілюструємо прикладом.

Вправа 1. «Народні звичаї».

Мета: покращити знання майбутніх учителів початкової школи про народні звичаї українського народу.

Хід виконання. Студенти розробили ряд запитань:

- Коли настає Новий рік за старим стилем? (З 13 на 14 січня);
- Яку назву має період, коли не можна їсти молоко, яйця, м'ясо? (Піст);
- Що шукали в ніч на Івана Купала? (Квітку папороті);
- Якою повинна бути одна із 12 обов'язкових страв на святковому столі у Святковий вечір із пшениці та маку, меду чи узвару? (Кутя);
- Велика кругла хлібина з прикрасами? (Коровай);
- Народні символи-дерева України? (Верба, калина);
- Яке свято пов'язане із зустріччю зими та весни? (Стрітення);
- Символ українців, що оберігає? (Оберіг);
- Що ставлять біля ополонки на Водохреща? (Хрест);

- Народна назва Пасхи? (Великдень);
- Свято народження Христа? (Різдво);
- Шматок тканини квадратної форми, який пов'язують на голову? (Хустка);
- Що розписують на Великдень? (Писанки);
- Чим засівають на Василя? (Зерном);
- Як називаються народні пісні на Різдво? (Колядки).

Вправа 2. «Хронологія свят».

Мета: виявлення наявності адекватної самооцінки у себе та своїх колег-одногрупників щодо володіння народознавчою лексикою.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи пропонувалося зображені на слайді «українські народні свята» розташувати у хронологічній послідовності. Наприклад:

**Варіант, написаний на картці:**

Великдень

Покрова

Зелені свята (Трійця)

Різдво

Івана Купала

Водохрещя

**Правильний варіант:**

Різдво

Водохрещя

Великдень

Зелені свята (Трійця)

Івана Купала

Покрова

Вправа 3. «Колядки та щедрівки. Хто кого?».

Мета: формувати вміння оцінювати себе та своїх колег-одногрупників щодо народознавчої лексики.

Хід виконання. Студенти діляться на 2-4 команди. Майбутнім учителям початкової школи запропоновано прослухати колядки і щедрівки та дати правильні відповіді: «Добрий вечір тобі, пане господарю»; «Небо і земля нині торжествують»; «Тиха ніч»; «А в Єрусалимі»; «Нова радість стала»; «Бог предвічний народився»; «Бог ся рождає»; «Во Вифлеємі нині новина»; «Витай, Ісусе»; «Вістку голосить»; «Дар нині пребагатий»; «Три славні царі»; «Ой у саду, саду»; «За вікном чорна хмара в'ється»; «Ой сивая тай зозуленька»; «Павочка ходить»; «Ой чи є, чи нема»; «Щедрик, щедрівочка».

Вправа 4. «Що має бути на столі та в кошику».

Мета: формувати вміння майбутніх учителів початкової школи самооцінювати себе та своїх колег-одногрупників щодо знань про релігійні свята.

Хід виконання. Студентам було запропоновано виконати подані завдання за допомогою онлайн-сервісу Kahoot.

Отже, під час презентацій студенти коментували слайди за темою проєкту та виконували завдання у вправах. Майбутні вчителі початкової школи ділилися набутим досвідом та оцінювали знання своїх колег-одногрупників з народознавчої лексики.

На регулятивно-дієвому етапі використовувався також *лексичний диктант* для виявлення розуміння студентами народознавчих термінів, які були обов'язковими для засвоєння.

Вправа «Лексичний диктант українських свят».

Мета: виявити вміння студентів визначати назви свят за допомогою опису.

Хід виконання. Студентам зачитувалося висловлювання. Вони відгадували і пояснювали його значення після цього записували саме слово, як-от: 1) день у році, перед яким усі дітлахи намагаються бути якомога чемнішими (свято Миколая); 2) вогнище, через яке стрибали парубки, а дівчата пускали вінки на воду (Івана Купала); 3) у який день святять воду, квіти і мак (Спасівка); 4) свято, під час якого дівчата збираються на вечорниці (Андрія); 5) свято, на яке освячують овочі та фрукти (Спаса); 6) давньослов'янське свято на честь весняного пробудження природи (Масляна); 7) молодіжні зібрання цього дня були наповнені веселощами й розвагами і подекуди називалися великими вечорницями (Андрія); 8) важлива віха землеробського календаря українців (Благогівіщення); 9) християнське свято, що знаменувало собою початок зимового циклу обрядовості (Введення); 10) найзначніше християнське свято на честь воскресіння Ісуса Христа (Великдень).

Таким чином, майбутні вчителі не тільки аргументовано користувалися лексичними термінами, а й самостійно добирали способи їх пояснення, що давало змогу створювати ситуації аналізу та самооцінки своїх дій. Викладач під час «лексичного диктанту» уточнював відповіді студентів, допомагав визначити головне, акцентував увагу на основних моментах у відповідях, узагальнював виконане завдання.

З метою виявлення самооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості з майбутніми вчителями початкової школи було проведено семінар-практикум «Лексичний словник», у ході якого студенти залучалися до само- і взаємооцінювання, що дозволяло визначити наявність у студентів адекватної самооцінки щодо оволодіння лексикою народознавчої спрямованості із застосуванням вправ («Із народної скарбнички», «Заміни правильно вирази», «Виправ помилку у словах», «Прислів'я та приказки», «Скоромовки», «Загадки»), які водночас сприяли ефективному і гнучкому використанню народознавчої лексики в різноманітних ситуаціях соціального, освітнього та професійного спілкування. Проілюструємо прикладом.

#### ***Семінар-практикум «Лексичний словник».***

Мета: виявити наявність у студентів адекватної самооцінки щодо оволодіння народознавчою лексикою.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано розділитися на чотири групи та вибрати одну із тем: «Зимова обрядовість», «Весняна обрядовість», «Літня обрядовість», «Осіньна обрядовість». До кожної теми потрібно було скласти свій «лексичний словник». Після завершення роботи над темою представник від кожної групи озвучував розроблений «лексичний словник», решта студентів повинні були відгадати слово і за допомогою уявного «мікрофона» озвучити його та розповісти, яка асоціація виникає під час святкування цього свята.

Було прочитано *міні-лекції* («Поетичний фольклор» та «Прозовий фольклор»), які ґрунтувалися на поданні навчального матеріалу та

передбачали самостійну пошукову діяльність майбутніх учителів початкової школи. Студенти обговорювали необхідність поетичного і прозового фольклору, його видів у роботі з учнями.

Опрацювання вивченого лекційного матеріалу відобразалося на двох *практичних заняттях*, які були поділені на два блоки.

Перший блок завдань передбачав тлумачення «Поетичного фольклору». У ході практичного заняття з метою закріплення здобутих знань студентів використовувалися вправи «Із народної скарбнички», «Заміни правильно вирази», «Виправ помилку у словах», які сприяли вмінню ефективно і гнучко використовувати народознавчу лексику в різноманітних ситуаціях соціального, освітнього та професійного спілкування.

Вправа 1. «Із народної скарбнички».

Мета: виявити наявність адекватної взаємооцінки щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості своїх колег-одногрупників.

Хід виконання. Студенти отримали завдання, яке полягало у визначенні груп «Поетичного фольклору» за такими темами: «Обрядові пісні», «Календарно-обрядові пісні», «Сімейно-обрядові пісні», «Необрядові пісні», які відображені у таблиці, та схарактеризувати їх.

Групи	Характеристика
Обрядові пісні	
Календарно-обрядові пісні	
Сімейно-обрядові пісні	
Необрядові пісні	

Вправа 2. «Заміни правильно вирази».

Мета: розвивати вміння майбутніх учителів початкової школи здійснювати самооцінку та оцінку одногрупників щодо знань народознавчої лексики.

Хід виконання. Студентам було запропоновано вписати у робочий зошит із тлумачних словників значення слів з текстів обрядових пісень: *дідух, вуйчик, Купайло, призьба, короговці, Петрівочка, ватра, вістка, бердо, теличка, берівочка, брід, болона, турма, трембіта, капличка, рождає, хустина, крамола, пуга, нива, стодола, кутатись, діброва, намітки, празник, веретено, вертеп, вечорниці, вибійка, гаївка, кахлі, корчага, макітра, плахта, ритуал*. По завершенні вправи було вибрано п'ять студентів із групи, які по чергово зачитували подані їм слова, а решта студентів визначала чи правильне визначення слова було дібрано з довідкових джерел.

Вправа 3. «Виправ помилку у словах».

Мета: виявити власні помилки та помилки колег-одногрупників щодо використання понять із народознавчої лексики.

Хід виконання. За допомогою веб-сервісу YouTube студентам була подана весняна обрядова пісня, під назвою «Весна красна» (слова М. Підгірянки, музика М. Павлюка). Після завершення пісні, майбутні вчителі початкової школи отримали аркуші паперу, де були зображені слова з пропущеними буквами цієї пісні. Спочатку студенти доповнювали слова, а потім повинні були здійснити взаємоконтроль і виправити помилки у словах.

Ти пр...ла до нас ..же вчасно

Ой в..но красно, вес.. красна,

У ...очку барвіночку,

хороводному та...ку.

Весно кра..., ...но красна.

Ти тепло для н.с розбудила

Ой, ...ну землю осв...ла

Щебетл.... го...очк..

І віноч...-барвіно....

Освятила, освятила.

Другий блок завдань передбачав тлумачення «Прозового фольклору». На практичному занятті студентам було запропоновано ряд вправ на тему



«Усна народна творчість» для формування їхніх знань у лексико-народознавчій сфері.

Вправа 1. «Прислів'я та приказки».

Мета: виявити вміння здійснювати самооцінку себе та оцінку колег одногрупників щодо знань прислів'їв та приказок, скоромовок, загадок, умінь характеризувати, які зразки народної мудрості в них закладені.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано завдання прочитати і проаналізувати книгу «Прислів'я та приказки» (упорядник М. Пазяк), яка була розміщена в додатку «Google Диск». Під час аналізу книги студенти добирали по два прислів'я до кожного з розділів, зазначених у змісті. Наприклад: «Народні прикмети»: «Добрий день видно зранку, добрий рік – з весни», «Не сій пшениці раніше дубового листя»; Перлини народної мудрості: «Щаслива година, коли заспить вечерю дитина», «Як не наївся з миски, то з полумиски не налижешся»; Природа. Її явища: «А би на мене місяць світив, а зоря як схочуть», «Не журися зорями, коли місяць світить»; Пори року: «У липні на дворі пусто, зате на полі густо», «Грудень рік кінчає, а зиму починає»; Ремесла: «Кували ковалі, то великі, то малі», «Не тоді до млина, як вітру нема».

Вправа 2. «Скоромовки».

Мета: виявити сформованість умінь студентів здійснювати взаємооцінку щодо володіння лексикою народознавчої спрямованості.

Хід виконання. Студентам було запропоновано з наукової літератури виписати дванадцять скоромовок, кожна з них повинна відображати місяць року, наприклад: «Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят» (березень); «Дзижчить під житом жвавий жук, бо жовтий він вдягнув кожух» (Серпень); «Я на руку рукавицю одягаю брату Грицю. Він незграбний, ще маленький, хай не мерзне мій рідненький» (Листопад) та вивчити і презентувати їх під час проведення групових, індивідуально-групових тренінгів (див. додаток II).

Вправа 3. «Загадки».

Мета: розвивати вміння оцінювати себе та своїх колег-одногрупників щодо володіння народознавчою лексикою.

Хід виконання. Студентам було запропоновано розв'язати кросворди з тем: «Лютий місяць року», «Червень місяць року», «Жовтень місяць року», «Грудень місяць року». Після опрацювання кросвордів студенти ділилися думками та у груповій формі склали свої кросворди «Місяці року».

На регулятивно-дієвому етапі було впроваджено третю педагогічну умову (залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості), було розроблено і створено Website (сайт: [www.narodoznavchaleksyka.space](http://www.narodoznavchaleksyka.space)) «Фольклорний етнографічний центр» для майбутніх учителів початкової школи, який складався з таких розділів: «Головна», де було описано мету і завдання електронного курсу та подано програму навчального курсу «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»; «Біблію містечко», де знаходилася наукова література, яку можуть використати майбутні вчителі початкової школи під час вивчення курсу «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»; «Віртуальна екскурсія», яка поділялася на три локації, а саме: «Музей писанки» (де подана історія походження, значення, орнамент, символіка української писанки та зображено відео-ролик про неї), «Музей етнографії» (історія музею гуцульського побуту де розповідається про Романа Кумлика, який протягом 30 років збирав предмети побуту, давній гуцульський одяг, взуття, прикраси, головні убори, знаряддя праці, грошові знаки різних часів та багато цікавого про життя гуцулів), «Культурний калейдоскоп» (вишиванка (опис чоловічого та жіночого вбрання), килимарство (зразки килимарства: Поділля, Волині, Полтавщини, Київщини, Чернігівщини), українські іграшки (леви, птахи, свищики, тріскачки, торохтілки, баранці, коні, дитячі свистунці, сюжетні набори скульптурок, фуркала), посуд (миски, глечики, полумиски, горнята, куманці, макітри, кухлі, барила, дзбанки), деревообробка (ступи, дріжки, ложки, лавки, човни),

різьбярство (зразки різьбярства: на Прикарпатті й Буковині)); «Довідковий словник народознавчої лексики» (де описаний словник мінімум-народознавчої лексики).

Наведемо приклад одного з розділів *електронного курсу*. У розділі «Культурний калейдоскоп» передбачено шість тематичних підрозділів, назви яких можна побачити на головному екрані: «Вишиванка», «Килимарство», «Українські іграшки», «Посуд», «Деревообробка», «Різьбярство». Кожний підрозділ містить широкий спектр навчальної інформації з наочністю. Наприклад, у підрозділі «Вишиванка» розглядаються такі теми: «Одяг», «Верхній одяг», «Головний убір», «Взуття», «Прикраси». Після того як відповідний підрозділ буде опрацьовано, користувач зможе перейти до іншого. Для переходу до наступного, необхідно пройти підсумковий тест в Інтернет програмі Kahoot із попереднього розділу.

Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи також здійснювалося під час проведення тестування «Українські народні іграшки» та «Свято Пасхи у моїй сім'ї» за допомогою онлайн-сервісу Kahoot (сайт: <https://cutt.ly/Oygvnup>).

Проілюструємо прикладом.

Тест «Українські народні іграшки».

Мета: формувати вміння застосовувати лексико-народознавчі знання у майбутній професійній діяльності.

Хід виконання. Студентам було запропоновано пройти тестування на знання назв українських народних іграшок як одного з елементів народознавчої лексики за допомогою онлайн-сервісу Kahoot (сайт: <https://cutt.ly/Oygvnup>).

Тест «Свято Пасхи у моїй сім'ї».

Мета: формувати вміння застосовувати лексико-народознавчі знання у майбутній професійній діяльності.

Хід виконання. Майбутнім учителям початкової школи було запропоновано пройти тестування на знання української писанки і, які звичаї, обряди та обрядовість притаманна їм .

Отже, четвертий (регулятивно-дієвий) етап продовжив роботу щодо вдосконалення лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи шляхом формування адекватної самооцінки та взаємооцінки студентів щодо володіння народознавчою лексикою.

#### **4.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи**

Для перевірки ефективності моделі та експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи було проведено контрольний зріз. Завдання контрольного зрізу були ідентичними до тих, що виконувалися під час констатувального етапу за критеріями (когнітивно-мовний, професійно-спрямований, ініціативно-дієвий, оцінно-діяльнісний).

Метою першого контрольного зрізу було визначення рівнів сформованості обізнаності студентів з народознавчою лексикою за когнітивно-мовним критерієм за показниками: обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя»; обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами; обізнаність студентів з народознавчою лексикою.

Для цього, як і під час констатувального зрізу, використовувалися різні види контрольних завдань: тестові й аналітичні, інтерв'ю зі студентами, лексичний диктант, картки «самооцінки професійних якостей майбутніх вчителів», написання есе тощо. Зауважимо, що при відборі завдань бралися до уваги типологія помилок, які були виявленні під час констатувального зрізу, та спостереження за якістю лексико-народознавчих знань майбутніх учителів початкової школи у процесі формувального етапу експерименту.

Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за результатами контрольного зрізу відображено в таблиці 4.8. та діаграмі (див. рис. 4.2.).

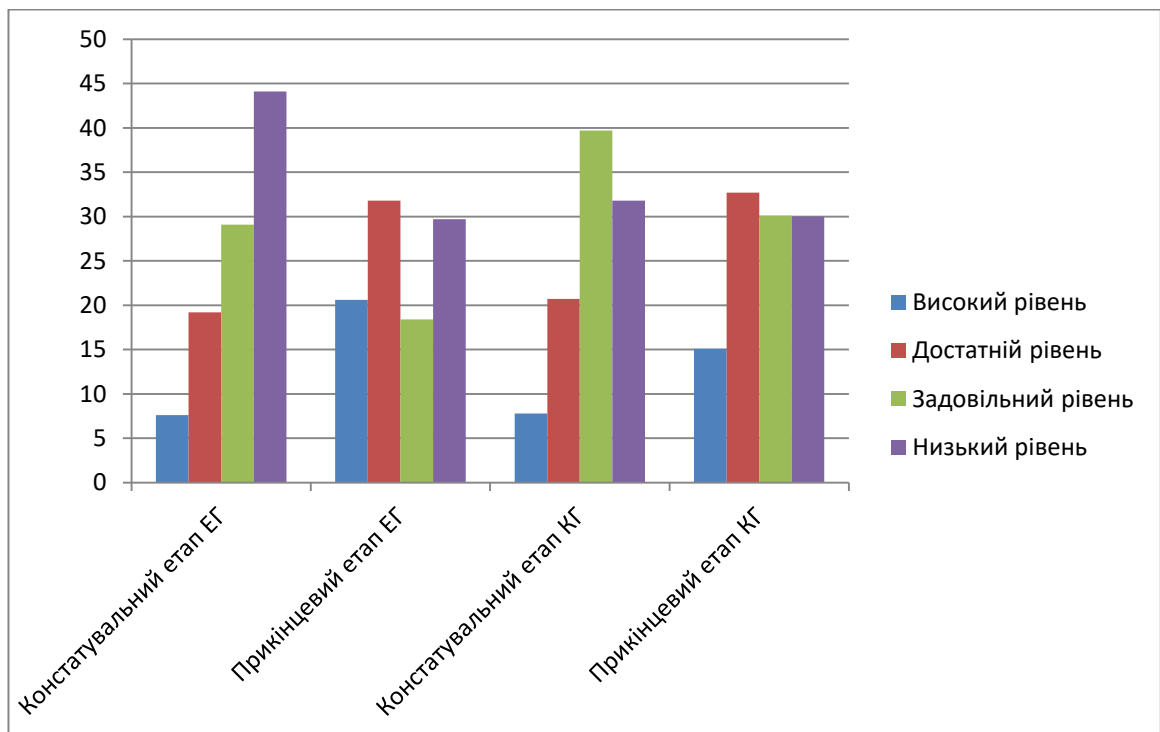
Таблиця 4.8.

**Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивно-мовним критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	7,6	19,2	29,1	44,1
	КГ	7,8	20,7	39,7	31,8
Прикінцевий	ЕГ	20,6	31,8	18,4	29,7
	КГ	15,1	32,7	30,1	22,1

Як видно з таблиці, значно підвищився рівень обізнаності майбутніх учителів початкової школи з поняттями «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя» та з народознавчою лексикою, з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами за когнітивно-мовним критерієм в експериментальній групі. Високого рівня досягли 20,6% студентів (до навчання він становив 7,6%); на достатньому рівні до навчання було 19,2% студентів, після навчання – 31,8%. На задовільному рівні залишилося 18,4% (до навчання було 29,1%). За даними таблиці, низький рівень був властивий тільки 29,7% студентів (до навчання 44,1%). У контрольній групі на прикінцевому етапі відбулися незначні позитивні зміни. Так, лише 15,1% майбутніх учителів початкової школи досягли високого рівня (проти 7,8%); достатнього рівня – 32,7% (проти 20,7%). Більшість студентів виявили задовільний рівень – 30,1% (проти 39,7%) та низький рівень – 22,1% (проти 31,8%).

Порівняймо: на констатувальному етапі експерименту різниця між рівнями знань, умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи в ЕГ та КГ була незначною, після завершення експериментального навчання розбіжності в рівнях знань і вмінь студентів ЕГ та КГ стали суттєвими. Результати виконання завдань на прикінцевому зрізі засвідчили суттєві зміни у відповідях студентів. Так, майбутні вчителі початкової школи змогли надати правильні визначення майже за всіма запропонованими лексико-народознавчими термінами. З незначними помилками студенти виконали завдання на обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами, виявили вправність у застосуванні народознавчої лексики. В ЕГ студенти після навчання виявили ціннісні орієнтації до лексико-народознавчої освіти та аранжували найбільш важливі із них для здійснення майбутньої професійної діяльності. Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які успішно використовували знання з народознавчої лексики.



**Рис. 4.2. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за когнітивно-мовним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

Метою другого контрольного зрізу було визначити рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності за професійно-спрямованим критерієм за показниками: наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів; здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її.

Порівняльні результати сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за професійно-спрямованим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.9.

Таблиця 4.9

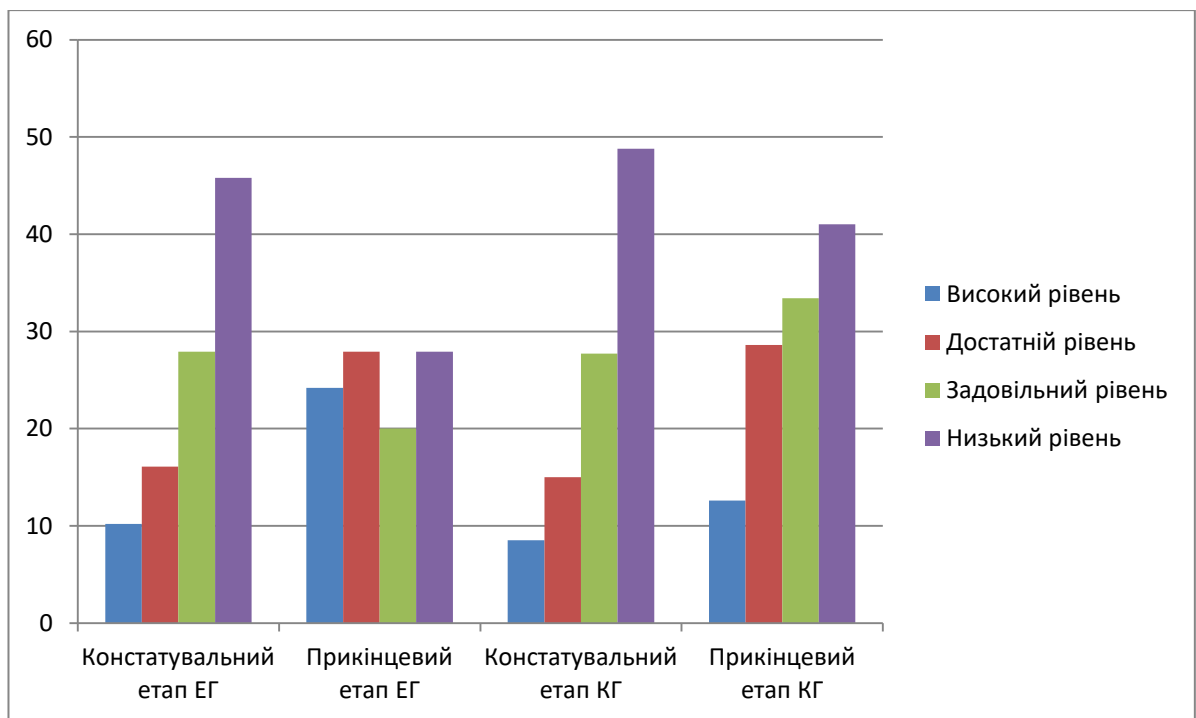
**Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за професійно-спрямованим критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	8,1	15,9	27,9	45,8
	КГ	6,4	17,3	27,7	48,8
Прикінцевий	ЕГ	19,7	27,6	20	27,9
	КГ	12,6	28,6	33,4	25,4

Результат прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів, які на високому рівні виявили наявність народознавчої лексики в активному мовленні та здатність аналізувати й використовувати з художніх і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її в експериментальній групі зросла до 19,7% (до навчання – 8,1%); достатній рівень становив 27,6% (до навчання – 15,9%). Також зменшилася кількість

студентів задовільного рівня – 23,1% (до навчання – 33,4%). На низькому рівні залишилося 28,8% студентів (до навчання – 42,6%).

Після навчання за розробленою експериментальною методикою в ЕГ зросла кількість студентів, які успішно використовували народознавчу лексику в активному мовленні, аналізували та виокремлювали з професійних і професійно-зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювали її (див. рис. 4.3.)



**Рис. 4.3. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за професійно-спрямованим критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

У контрольній групі відбулися незначні зміни. Так, на високому рівні кількість студентів збільшилася з 6,4% до 12,6%, на достатньому рівні – з 17,3% до 28,6%. Задовільний рівень становив до навчання 44,6%, після – 33,4%, низький рівень до навчання фіксувався на значенні 31,7%, після – 25,4%.

Як бачимо, за результатами навчання в ЕГ було досягнуто значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості лексико-народознавчої



компетентності майбутніх учителів початкової школи за професійно-спрямованим критерієм.

Порівняльні результати сформованості лексико-народознавчої компетентності за ініціативно-дієвим критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано в таблиці 4.10.

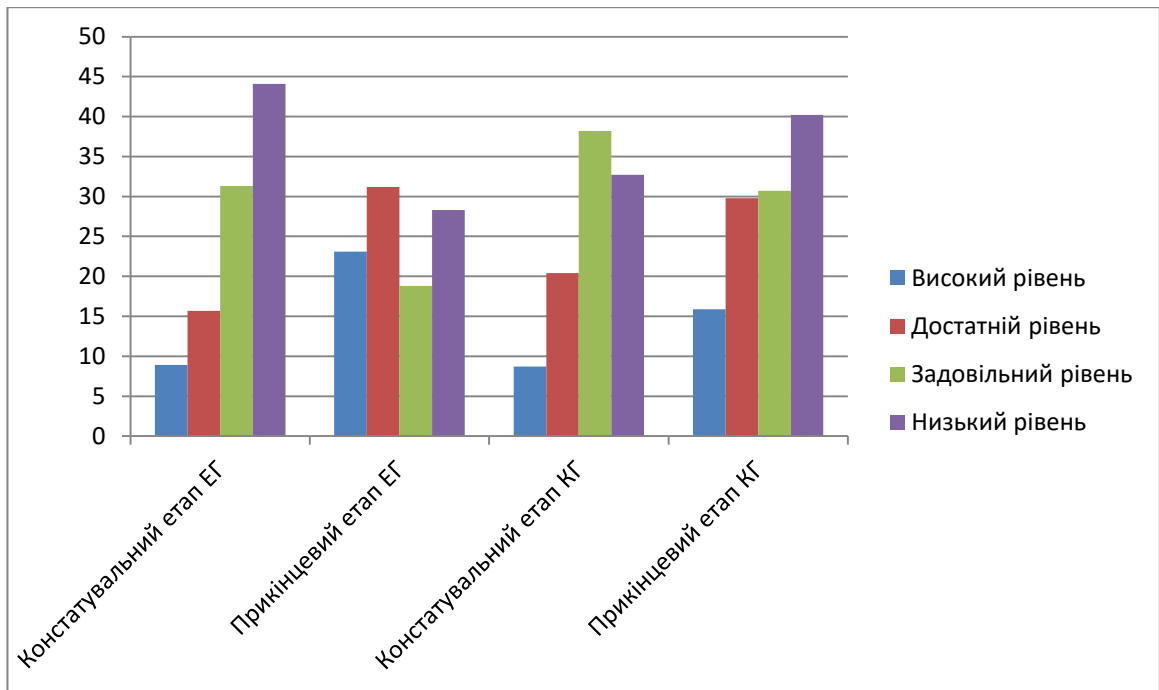
Таблиця 4.10.

**Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за ініціативно-дієвим критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	8,9	15,7	31,3	44,1
	КГ	8,7	20,4	38,2	32,7
Прикінцевий	ЕГ	23,1	31,2	18,8	28,3
	КГ	15,9	29,8	30,7	24,7

Як бачимо, за ініціативно-дієвим критерієм у ЕГ кількість студентів на високому рівні зросла до 23,1% (було 8,9%); на достатньому рівні до 31,2% (було 15,7%); на задовільному рівні також відбулися зміни – кількість студентів скоротилася до 18,8% (було 31,3%); низький рівень скоротився до 28,3% (до навчання він становив 44,1%). У разі, якщо майбутні вчителі початкової школи ЕГ припускалися несуттєвих помилок, вони були у змозі їх виправити й проаналізувати.

У КГ кількісні показники змінилися несуттєво. Так, 15,9% майбутніх учителів початкової школи досягли високого рівня (було 8,7%); достатній рівень становив 29,8% (було 20,4%); задовільний рівень був зафіксований у 30,7% студентів (було 38,2%). У значній кількості студентів було зафіксовано низький рівень – 24,7% (до навчання – 32,7%) (див. рис. 4.4).



**Рис. 4.4. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за ініціативно-дієвим критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

Порівняльні результати рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за оцінно-діяльнісним критерієм на констатувальному та прикінцевому етапах подано у таблиці 4.11.

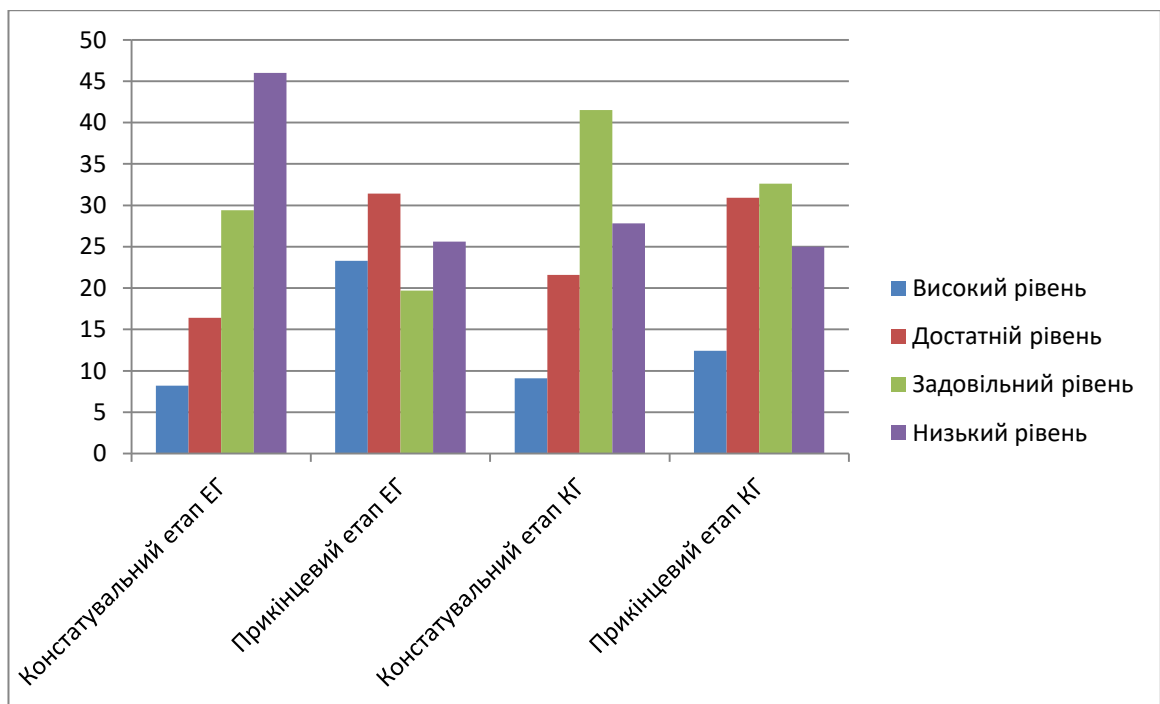
Таблиця 4.11.

**Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за оцінно-діяльнісним критерієм (констатувальний і прикінцевий етапи (у%))**

Етапи експерименту	Групи	Рівні			
		Високий рівень	Достатній рівень	Задовільний рівень	Низький рівень
Констатувальний	ЕГ	8,2	16,4	29,4	46
	КГ	9,1	21,6	41,5	27,8
Прикінцевий	ЕГ	23,3	31,4	19,7	25,6
	КГ	12,4	30,9	32,6	25

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість студентів, що засвідчили високий рівень лексико-народознавчої компетентності за оцінно-діяльнісним критерієм в експериментальній групі зросла до 23,3% (було 8,2%); достатній рівень зріс до 31,4% (було 16,4%); задовільний рівень натомість скоротився до 19,7% (було 29,4%). На низькому рівні залишилося 25,6% студентів (було 46%).

У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни. Так, на високому рівні кількість майбутніх учителів збільшилася до 12,4% (було 9,1%), на достатньому рівні – до 30,9% (було 21,6%); на задовільному рівні скоротилася до 32,6% (було 41,5%). Що стосується низького рівня, то тут дані змінилися таким чином: після навчання його засвідчили 25% студентів (було 27,8%) (див. рис. 4.5).



**Рис. 4.5. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи за оцінно-діяльнісним критерієм (експериментальна і контрольна групи (у%))**

Загальні дані щодо рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі подано в таблиці 4.12.

Таблиця 4.12.

**Сформованість рівнів лексико-народознавчої компетентності  
майбутніх учителів початкової школи (прикінцій етап (у%))**

Рівні	Групи	Критерії				χ
		К1	К2	К3	К4	
Високий рівень	ЕГ	20,6	19,7	23,1	26,3	21,4
	КГ	15,1	12,6	15,9	12,4	14
Достатній рівень	ЕГ	31,8	27,6	31,2	31,4	30,5
	КГ	32,7	28,6	29,8	30,9	30
Задовільний рівень	ЕГ	18,4	23,1	18,8	19,7	20
	КГ	30,1	33,4	30,7	32,6	31,7
Низький рівень	ЕГ	29,7	28,8	28,3	25,6	28,1
	КГ	22,1	25,4	24,7	25	24,3

Умовні скорочення:

К1 – когнітивно-мовний критерій;

К2 – професійно-спрямований критерій;

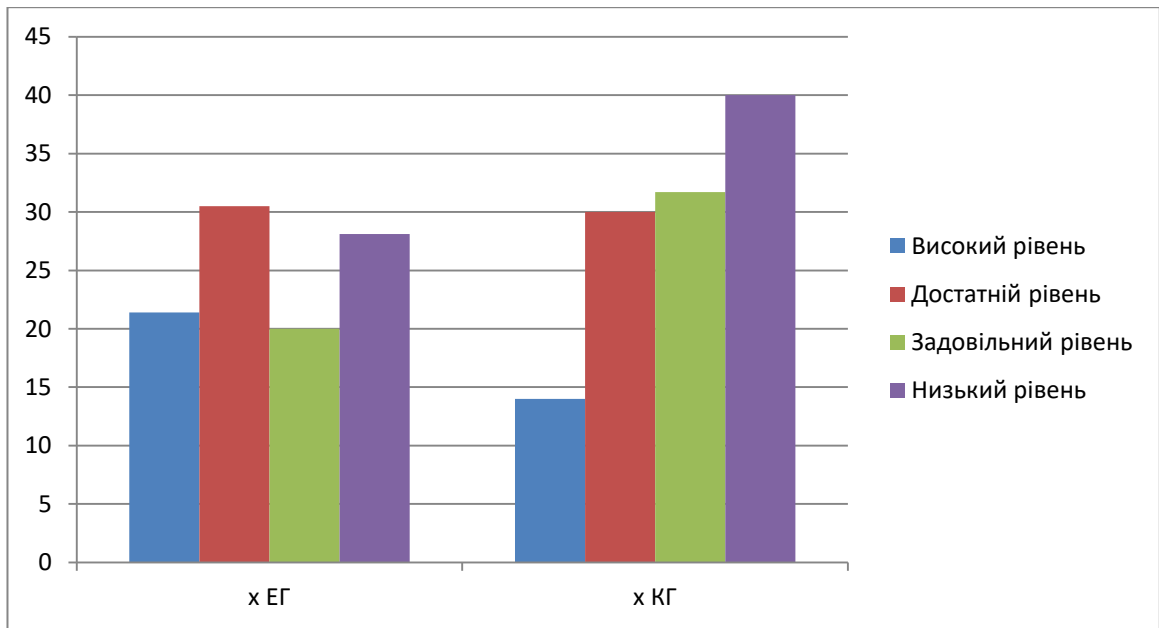
К3 – ініціативно-дієвий критерій;

К4 – оцінно-діяльнісний критерій;

χ – середньоарифметичне знання.

Як свідчать результати таблиці, високий рівень сформованості лексико-народознавчої компетентності після проведення експерименту було виявлено у 21,4% студентів ЕГ та 14% КГ; достатній рівень було зафіксовано у 30,5% студентів ЕГ та 30% КГ; задовільний рівень засвідчили 20% студентів ЕГ та 31,7% КГ. Як бачимо, низький рівень сформованості лексико-народознавчої компетентності склав 28,1% в ЕГ та 24,3% у КГ (див. рис. 4.6.).

На прикінцевому етапі за критеріями дослідження чітко видно різницю у середньоарифметичному значенні рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності у двох групах.



**Рис. 4.6. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи на прикінцевому етапі експерименту (за  $\chi$  – середньоарифметичним значенням, у %)**

Порівняльні дані загальних рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи розкрито в таблиці 4.13 та рисунку 4.7.

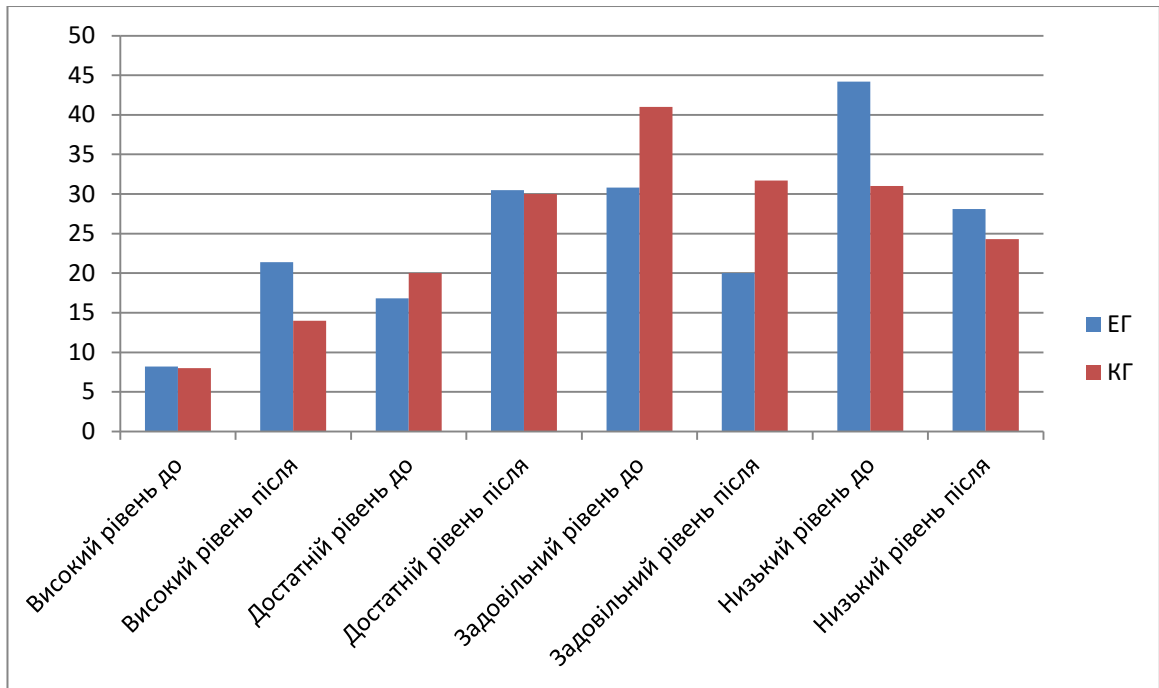
Таблиця 4.13.

**Порівняльні дані рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи (у%)**

Групи	Рівні							
	Високий рівень		Достатній рівень		Задовільний рівень		Низький рівень	
	до	після	до	після	до	після	до	після
EG	8,2	21,4	16,8	30,5	30,8	20	44,2	28,1
KG	8	14	20	30	41	31,7	31	24,3

Результати прикінцевого етапу свідчать про те, що кількість майбутніх учителів початкової школи на високому рівні у EG зросла до 21,4% (було 8,2%); достатній рівень становив 30,5% (було 16,8%). Також знизилася

кількість студентів задовільного рівня – до 20% (було 30,8%). На низькому рівні стало 28,1% (було 44,2%).



**Рис. 4.7. Динаміка рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи експериментальної та контрольної груп (за  $\chi$  – середньоарифметичним значенням, у %)**

Як засвідчує діаграма, у контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни. Так, кількість майбутніх учителів початкової школи високого рівня збільшилася до 14% (було 8%); достатнього рівня – до 30% (було 20%); задовільного рівня скоротилася до 31,7% (було 41%). Що стосується кількості студентів на низькому рівні, то тут дані змінилися таким чином: до навчання – 31%, після навчання – 24,3%.

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі, відповіді студентів були більш повними та правильними.

Для визначення більш якісного результату сформованості рівнів лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи було проведено аналіз залежностей рівнів знань за результатами навчання

студентів освітнього рівня бакалавр. Перевіряли статистичну гіпотезу про рівність функцій розподілу відповідних вибірок в експериментальних та контрольних групах до і після застосування експериментальної методики скористалися критерієм  $\chi^2$  (англ. Chi-Square – Хі-квадрат) Пірсона.

Сформульовано нульову гіпотезу  $H_0$ : розподіл показників однаковий і альтернативну гіпотезу  $H_a$ : розподіл показників різний. Якщо нульова гіпотеза не відкидається, то це свідчить про одакову структуру двох вибірок щодо розподілу за рівнем знань. Якщо приймається альтернативна гіпотеза, то структура груп різна. Розрахунок виконаний у програмному середовищі статистичних обчислень R (RStudio) за допомогою наступної формули:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^4 \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i},$$

де  $O_i$  – спостережуване  $i$ -те значення ( $i = 1$  – високий рівень,  $i = 2$  – достатній рівень,  $i = 3$  – задовільний рівень,  $i = 4$  – низький рівень) у експериментальній групі;  $E_i$  – очікуване відповідне значення у контрольній групі;  $\chi^2$  – величина, що використовується для визначення рівня значущості  $p$ , який дозволяє підтвердити або спростувати гіпотезу щодо рівності розподілів між двома групами за допомогою даних спостережень, ймовірність похибки, яка полягає у відхиленні альтернативної гіпотези. Якщо значення  $p$  мале (наприклад, менше ніж 0.05), то слід вважати, що розподіли значень у даних вибірках різні. В іншому випадку, коли значення  $p$  вище ніж 0.05, то відсутні підстави стверджувати про існування суттєвої відмінності між значеннями вибірок. Результати відображені у представлених нижче таблицях (див. таблиці 4.13, 4.14, 4.15, 4.16).

Отже,  $(O - E)^2/E$  – це позначення формули  $\frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$ ; Case – список порядкових номерів рівнів, де C – значення рівня (1 – високий рівень, 2 – достатній рівень, 3 – задовільний рівень, 4 – низький рівень); TGBefore –

кількість студентів експериментальної групи до навчання; TGAfter – кількість студентів експериментальної групи після навчання; CGBefore – кількість студентів контрольної групи до навчання; CGAFTER – кількість студентів контрольної групи після навчання; O-E – різниця між значеннями кількості студентів двох груп на досліджуваному рівні.

Результати аналізу даних експериментальної групи до і після навчання мають такі значення з ймовірністю  $p=0.000001888$ . Це означає, що приймаємо альтернативну гіпотезу про те, що розподіл показників різний. Крім того, враховуючи, що значення компетентності студентів зросли, можна зробити висновок про ефективність обраної методики навчання (див. таблицю 4.14.).

Таблиця 4.14

**Виявлення відмінностей у рівнях сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи в експериментальній та контрольній групах на констатувальному етапі**

Case	X-squared = 29.352, df = 3, p-value = 1.888e-06	
	TGBefore	TGAFTER
C:1	8.2	21.4
C:2	16.8	30.5
C:3	30.8	20
C:4	44.2	28.1
Sum	100	100

Згідно з проведеним аналізом значень експериментальної та контрольної вибірок до початку навчання отримано  $p=0.083$ . Це означає, що виконується нульова гіпотеза при рівні значущості  $\alpha=0.05$ . Отже можемо прийняти твердження про те, що початковий рівень компетентності в обох вибірках має однаковий розподіл (див. таблицю 4.15.).



Таблиця 4.15

**Виявлення відмінностей у рівнях сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у експериментальній групі на констатувальному та прикінцевому етапах**

Case	X-squared = 6.6752, df = 3, p-value = 0.083	
	TGBefore	CGBefore
C:1	8.2	8
C:2	16.8	20
C:3	30.8	41
C:4	44.2	31
Sum	100	100

Для контрольної вибірки розподіл змінився, але значення  $p=0.09045$  демонструє, що однозначно не можна відхилити гіпотезу про рівність розподілів на рівні значущості  $\alpha=0.05$  (див. таблицю 4.16.).

Таблиця 4.16

**Виявлення відмінностей у рівнях сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у контрольній групі на констатувальному та прикінцевому етапах**

Case	X-squared = 6.48, df = 3, p-value = 0.09045	
	CGBefore	CGAfter
C:1	8	14
C:2	20	30
C:3	41	31.7
C:4	31	24.3
Sum	100	100

Аналіз результатів в обох вибірках після проведення навчання свідчить, що  $p=0.03161$ . Це означає, що розподіли різні, а значить методика

навчання для обох груп суттєво відрізняється. За показниками можна спостерігати, що вона дійсно ефективніша для експериментальної групи бакалаврів (див. таблицю 4.17.).

Таблиця 4.17

**Порівняння відмінностей у рівнях сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи між експериментальною та контрольною групами на констатувальному та прикінцевому етапах**

Case	X-squared = 8.8323, df = 3, p-value = 0.03161	
	TGAfter	CGAfter
C:1	21.4	14
C:2	30.5	30
C:3	20	31.7
C:4	28.1	24.3
Sum	100	100

Отже, результати опрацювання статистичних даних переконливо свідчать про ефективність експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

### Висновки до четвертого розділу

Визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: когнітивно-мовний критерій (обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя»; з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами; з народознавчою лексикою); професійно-спрямований критерій (наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів; здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-

зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її); ініціативно-дієвий (вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою; складати конспекти уроків з ознайомлення учнів з народознавчою лексикою; розробляти сценарії народознавчих свят); оцінно-діяльнісний (наявність адекватної самооцінки та взаємооцінки володіння лексикою народознавчої спрямованості).

Відповідно до критеріїв і показників схарактеризовано рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: високий, достатній, задовільний, низький.

Дані діагностично-констатувальних зрізів довели необхідність розробки ефективної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

На формувальному етапі педагогічного експерименту розроблено модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, що охоплює мету, методологічні підходи (особистісно-діяльнісний, компетентісно-комунікативний, культурологічний), етапи, педагогічні умови, засоби, форми, методи роботи на кожному етапі.

Модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи передбачала поетапне (інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий етапи) впровадження виокремлених педагогічних умов, які були наповнені новим змістом, формами, методами та засобами, що відображали сутність цілісного освітнього процесу з формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Метою першого – інформаційно-збагачувального етапу було озброєння майбутніх учителів початкової школи системою ключових понять та обсягом знань з лінгвістики, лінгводидактики і народознавства фахової спрямованості. Метою другого – практико-зорієнтованого етапу було стимулювання у студентів позитивної мотивації та ціннісного ставлення

щодо формування лексико-народознавчої компетентності. Метою третього – продуктивно-творчого етапу було формування вмінь у майбутніх учителів початкової школи творчо застосовувати лексико-народознавчі знання та набути лексику в різних мовленнєвих ситуаціях. Четвертий – регулятивно-дієвий етап був спрямований на формування вмінь само- та взаємооцінювання результатів сформованості лексико-народознавчої компетентності, рефлексію студентами набутого досвіду використання народознавчої лексики.

На кожному етапі було використано такі форми роботи із студентами: лекції: лекція-інформація, лекція-конференція, лекція-симпозіум, лекція-візуалізація, міні-лекції, лекція-діалог, проблемна лекція, лекції-презентації з використанням інформаційних технологій навчання, практичні заняття, семінари-практикуми, тренінги, робота у підгрупах, ділові та рольові ігри, самостійна робота під час лекцій і практичних занять та за їхніми межами, практично-семінарські тренінги, семінар-дискусія, вправи та завдання.

По завершенні формувального етапу експерименту було проведено контрольний зріз щодо визначення рівнів сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у майбутніх учителів початкової школи, високого рівня сформованості лексико-народознавчої компетентності в експериментальній групі досягли 21,4% майбутніх учителів (було 8,2%), зросла кількість студентів достатнього рівня – 30,5% (було 16,8%). Задовільний рівень виявили у 20% респондентів (було 30,8%). На низькому рівні залишилося 28,1% майбутніх учителів початкової школи (було 44,2%). У контрольній групі також відбулися незначні позитивні зміни. Так, високий рівень сформованості лексико-народознавчої компетентності засвідчили 8% (було 14%) майбутніх учителів початкової школи, достатній рівень – 20% (було 30%). Задовільний рівень виявлено у 41% студентів (було 31,7%). На низькому рівні залишилося 24,3% респондентів (було 31%).

За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів бакалаврату експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості лексико-народознавчої компетентності

Отже, результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої експериментальної методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи. За результатами виконання завдань на прикінцевому зрізі, відповіді студентів були більш повними та правильними.

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [26], [27], [28].

### Список використаних джерел до четвертого розділу

1. Баловсяк Н. В. Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2004. № 5. С. 21–28.
2. Беспалько В. П. Основы теории педагогических систем. Воронеж : Изд-во ВГУ, 1997. 252 с.
3. Бухбиндер В. А. О системе упражнений. *Обучение иностранному языку как речевой деятельности в средней школе* / под. ред. А. А. Миролубова. Москва : НИИ содержания и методов обучения АПН. 1977. С. 22–30.
4. Вайсбурд Н. Д. Сопоставительное моделирование разных вариантов организации и проведения ролевой игры как способ определения их эффективности. *Иностр. яз. в шк.* № 1. 2004. С. 15–19.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. Москва : Рус. яз., 1990. 246 с.
6. Гапоненко Л. Розвиток рефлексії як важливого психологічного механізму корекції професійної поведінки у педагогічному спілкуванні. *Рідна школа*. 2002. № 4. С. 14–16.
7. Гончаренко С. У. Про критерії оцінювання педагогічних досліджень. *Шлях освіти*. 2004. № 1. С. 2–6.

8. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія. Харків : ХНАМГ, 2010. 320 с.
9. Жигірь В. І., Чернега О. А. Професійна педагогіка : навч. посібн. Київ : ТОВ «Кондор», 2012. 336 с.
10. Калашнікова Л. М. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі: Навчально-методичний посібник. Харків, 2006. 100 с.
11. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2014. 534 с.
12. Кузьменко Н. В. Формування професійного самоствердження студентів технічних університетів у процесі позааудиторної виховної роботи. : автореф. дис.. ... канд.. пед.. наук : 133.00.07. Умань, 2014. 20 с.
13. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. Гомель : Изд-во Гомельского, гос. ун-та, 1976. 57 с.
14. Курлянд З. Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Одесса, 1992. 39 с.
15. Львов М. Р. Словарь-справоник по методике русского языка. Москва : РостСкрин, 1997. 240 с.
16. Маслікова І. І. У пошуках спільного блага: до постановки проблеми. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. Серія: Філософія. Політологія. 2013. Вип. 4. С. 31–34.
17. Меняйленко О. С. Розробка критерію сформованості професійної компетентності фахівців у автоматизованих навчальних системах. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми* : збірник наукових праць. Київ; Вінниця, 2010. Вип. 23. С. 88–94.
18. Михайлова Н. С. Организация самообразовательной деятельности студента-заочника интегрированной формы обучения ССУЗ-ВУЗ.

*Преподаватель высшей школы в XXI веке* : труды 5-ой Международной научно-практической Интернет конференции. Сборник 5. Ч. 2. Ростов-на-Дону : Рост. гос. ун-т путей сообщения, 2007. С. 256–262.

19. Новий тлумачний словник української мови : у 3-х т. Т. 1. Київ : Аконт, 2001. 926 с.

20. Полякова Г. Показники педагогічної творчості вчителя. *Психолог*. 2006. № 35. С. 3–5.

21. Почуєва О. О. Модилування в теорії управління освітніми процесами. URL : <http://virkafedra.ucoz.ua/ik4/Pochueva.pdf>

22. Психология. Словарь. / под. ред. А.В. Петровского, М.Я. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1989. 494 с.

23. Реан А. А., Коломненский Я. Л. Социальная педагогическая психология. Санкт-Петербург, 1999. 416 с.

24. Словник іншомовних слів / за ред.. О. С. Мельничука. Київ : АН УРСР, 1974. 776 с.

25. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. Авторів; за ред. М. І. Пентилюк. Київ : Ленвіт, 2015. 320 с.

26. Струк А. В. Критеріальний підхід до формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету : збірник наукових праць. Серія : Педагогічні науки. Вип. 1(68)*. Миколаїв : МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2020. С. 266–271.

27. Струк А. В. Педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. *Науковий часопис національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ, 2019. Вип. 68. С. 201–204.

28. Струк А. В. Професійна мотивація майбутніх учителів початкової школи у процесі формування лексико-народознавчої компетентності. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. Т. 1. С. 63–66.

29. Тарасова В. В. Роль мотиваційно-ціннісного компонента в структурі педагогічної діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 28 (81). С. 332–337.

30. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості. *Управління школою*. Харків, 2004. № 13. С. 22–24.

31. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе Ленинград : Просвещение, 1977. 295 с.

32. Щедровицкий Г. П. Рефлексия в деятельности. *Вопросы методологии*. 1994. № 3–4. С. 76–121.



## ВИСНОВКИ

Дисертаційне дослідження було спрямоване на формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: визначено теоретичні і методичні засади, реалізовано педагогічні умови, модель та експериментальну методику формування досліджуваної компетентності.

1. Визначено й обґрунтовано методологічні підходи до формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: особистісно-діяльнісний, компетентнісно-комунікативний, культурологічний. З'ясовано, що особистісно-діяльнісний підхід зумовлює доцільність збагачення словникового запасу студентів, у тому числі народознавчою термінологічною лексикою відповідно до їхньої індивідуальної освітньої траєкторії. Доведено, що в рамках компетентнісно-комунікативного підходу процес формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи у закладах вищої освіти дозволяє максимально наблизити зміст, процес і способи відтворення та передання інформації щодо їхньої майбутньої професійної діяльності. Встановлено, що лексико-народознавча компетентність майбутніх учителів початкової школи в контексті культурологічного підходу створює можливості для підвищення рівнів їхньої загальної, мовно-мовленнєвої та педагогічної культури, забезпечує становлення особистості педагога як суб'єкта культури і власної діяльності, його гармонійний розвиток.

2. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи розглядається, як цілеспрямований процес, який зорієнтований на формування компетентності майбутнього вчителя початкової школи до виконання професійних педагогічних функцій в умовах Нової української школи. У дослідженні кінцевим результатом підготовки майбутніх учителів початкової школи виступає лексико-народознавча компетентність.

Мовно-мовленнєву підготовку майбутніх учителів початкової школи potrаковано як освітній процес, спрямований на формування здатності

особистості майбутнього вчителя здійснювати мовно-мовленнєву діяльність з учнями відповідно до нормативної української літературної мови, застосовуючи доречно номінативні й комунікативні одиниці мови, фонетико-фонологічні особливості, лексичний склад, граматичну та синтаксичну будову мови.

Компетентність розуміємо як складну інтегровану особистісну характеристику, що зумовлює здатність реалізувати лексико-народознавчі знання, вміння, навички в подальшій професійній мовленнєво-комунікативній діяльності і набувається як результат засвоєння студентами різних видів компетенцій (лексичної, мовної, мовленнєвої, комунікативної).

Народознавчу компетентність визначено як динамічне інтегроване утворення, що характеризує сукупність народознавчих знань, умінь і навичок, які визначають професійно-національне та народознавче спрямування педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкової школи.

Під лексико-народознавчою компетентністю майбутніх учителів початкової школи розуміємо інтегровану особистісну якість, результат засвоєння лексико-народознавчих знань, усталених висловлювань в яких віддзеркалюється духовна культура українського народу, його менталітет, традиції, звичаї, обряди, ціннісні орієнтації, набутий життєвий досвід, самоствалення; сформованість умінь і навичок здійснювати лексико-народознавчу роботу в освітньо-мовленнєвій професійній діяльності з учнями початкової школи.

3. Визначено критерії, показники, схарактеризовано рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: когнітивно-мовний критерій (обізнаність студентів з поняттями: «лексика», «лексикологія», «діалектизми», «говірки», «архаїзми», «історизми», «просторіччя»; з українськими народними традиціями, звичаями, обрядами; з народознавчою лексикою); професійно-спрямований критерій (наявність народознавчої лексики в активному мовленні студентів; здатність аналізувати й виокремлювати з художніх і професійно-

зорієнтованих текстів народознавчу лексику і пояснювати її); ініціативно-дієвий (вміння добирати народознавчу лексику у відповідності з темою; складати компоненти уроків з ознайомлення учнів з народознавчою лексикою; розробляти сценарії народознавчих свят); оцінно-діяльнісний (наявність адекватної самооцінки та взаємооцінки володіння лексикою народознавчої спрямованості). Схарактеризовано рівні сформованості лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи – високий, достатній, задовільний, низький.

4. Визначено й обґрунтовано педагогічні умови формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи: наявність позитивної мотиваційної настанови майбутніх учителів початкової школи щодо збагачення їхнього мовлення народознавчою лексикою; забезпечення лексико-народознавчої спрямованості викладання фахових дисциплін; залучення студентів до активного інформаційно-розвивального освітнього середовища лексико-народознавчої спрямованості.

5. Розроблено й обґрунтовано модель формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи, що обіймає інформаційно-збагачувальний, практико-зорієнтований, продуктивно-творчий, регулятивно-дієвий етапи. Метою першого – інформаційно-збагачувального етапу було озброєння майбутніх учителів початкової школи системою ключових понять та обсягом знань з лінгвістики, лінгводидактики і народознавства фахової спрямованості. На другому, практико-зорієнтованому етапі стимулювали студентів до позитивної мотивації та ціннісного ставлення щодо формування лексико-народознавчої компетентності в майбутній професійній діяльності. Третій – продуктивно-творчий етап – передбачав формування вмінь у майбутніх учителів початкової школи творчо застосовувати лексико-народознавчі знання та набуту лексику в різних мовленнєвих ситуаціях. Четвертий, регулятивно-дієвий етап був спрямований на формування вмінь само- та взаємооцінювання результатів сформованості лексико-народознавчої

компетентності, рефлексію студентами набутого досвіду використання народознавчої лексики.

6. Розроблено й апробовано діагностувальну й експериментальну методики формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; елективний курс «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» та навчально-методичний супровід до нього; програму гуртка «Народознавча майстерня». Збагачено зміст інших фахових нормативних дисциплін темами і питаннями, що пов'язані з формуванням лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи; розроблено і впроваджено систему вправ («Код нації», «Обереги минулого», «Цикли народних свят», «Українська душа», «Знак роду», «Пам'ять про предків», «Виправ помилку у словах», «Позитивне ставлення до помилок», «Етнос народу», «Із народної скарбнички», «Заміни правильно вирази», «Консультація – рекомендація», «Незакінчене речення», «Народні звичаї», «Лексичний диктант», «Заміни правильно висловлювання»), ігор («Дізнайся більше», «Етнос народу», «Із народної скарбнички», «Хронологія свят», «Колядки та щедрівки. Хто кого?», «Що має бути на столі та в кошику», «Прислів'я та приказки», «Скоромовки», «Лікуємо мову», «Гравітація»), тренінги («Народознавча лексика», «Майстерня слова», «Родинно-побутова лірика в українській народній поетичній творчості», «Етнографічна експедиція»), Website «Фольклорний етнографічний центр» тощо.

7. За результатами прикінцевого етапу експерименту виявлено, що у студентів експериментальної групи відбулися суттєві позитивні зміни в результатах сформованості лексико-народознавчої компетентності: високий рівень становив 21,4% (до навчання 8,2%), достатній рівень – 30,5% (до навчання 16,8%), задовільний рівень становив 20% (до навчання 30,8%), низький рівень – 28,1% (до навчання 44,2%). У контрольній групі відбулися незначні позитивні зміни. Так, кількість студентів з високим рівнем досліджуваної компетентності збільшилася з 8% до 14%, достатнім – з 20%

до 30%, задовільним – з 41% до 31,7%. Що стосується низького рівня, то тут дані змінилися так: до навчання – 31%, після навчання – 24,3%.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Витяг з навчального плану спеціальності «Початкова освіта»

Назва навчальної дисципліни	Курс	Кількість кредитів ECTS	Кількість годин		
			Всього годин	Аудиторні	Самостійна робота
Українська мова за професійним спрямуванням	2	3	90	30	60
Сучасна українська мова з практикумом	1, 2, 3	12	360	120	240
Методика навчання української мови в початковій школі	2, 3	6	180	62	118
Дитяча література та методика навчання літературного читання	3	7	210	70	140
Методика навчання освітньої галузі «Суспільствознавство»	3	3	90	30	60
Образотворче мистецтво з методикою навчання	2,3	4	120	46	74
Основи культури і техніки мовлення	1	3	90	30	60
Основи комунікативної діяльності майбутніх учителів початкової школи	4	3	90	30	60

## **Додаток Б**

### **Анкета для викладачів педагогічних та лінгвістичних дисциплін закладів вищої освіти**

Шановний респонденте! Просимо Вас ознайомитися із запропонованою анкетною та відповісти на поставлені у ній запитання. Ваші відповіді вагомо допоможуть нам удосконалити методику формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Результати цього анкетування будуть використані в узагальненому вигляді для подальшого дослідження.

1. Дайте визначення понять:

- а) «компетенція»;
- б) «компетентність»;
- в) «народознавча компетентність»;
- г) «лексична компетентність».

2. Яким чином здійснюєте міжпредметні зв'язки у процесі викладання фахових дисциплін?

3. Чи здійснюєте Ви формування лексико-народознавчої компетентності в процесі вивчення вашої дисципліни? Яким чином?

4. Що потрібно змінити сьогодні в підготовці майбутніх учителів початкових класів для формування лексико-народознавчої компетентності?

5. Яких знань Вам не вистачає для того, щоб бути більш обізнаним з народознавчою лексикою?

### **Анкета для студентів-бакалаврів спеціальності «Початкова освіта»**

1. Як ви розумієте поняття «лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя початкових класів»?

2. Чи потрібно майбутньому вчителю початкових класів народознавчі знання?

3. Чи використовуєте народознавчу лексику під час проведення уроків?

4. З яких джерел Ви отримуєте народознавчі знання?
5. Яким чином Ви збагачуєте свій словник народознавчою лексикою?
6. Назвіть народознавчу лексику, що властива Вашому регіону.
7. Чи проводите Ви роботу над збагаченням мовлення учнів народознавчою лексикою?
8. Якими методами і засобами Ви залучаєте учнів до пізнання народознавчої лексики?
9. На яких уроках на Ваш погляд, учні найефективніше засвоюють народознавчу лексику?
10. Чи достатньо, на Ваш погляд, учні оперують власне українською лексикою?



**Додаток В**  
**Навчальний курс**  
**«Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх**  
**учителів початкової школи» для студентів спеціальності 013 «Початкова**  
**освіта» освітнього ступеня «Бакалавр»**

Теми курсу	Усього годин	Аудиторні заняття		Самостійна робота
		Лекції	Практичні заняття	
<i>Змістовий модуль 1 «Теоретико-методологічні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».</i>				
Тема 1. Генеза та розвиток проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.	9	2	2	8
Тема 2. Лінгвістичний і народознавчий складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи.	15	2	3	12
Тема 3. Методика ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою.	18	2	3	12
<i>Змістовий модуль 2. «Методичне та технологічне забезпечення формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».</i>				
Тема 4. Джерела народознавчої лексики.	16	2	3	10

## Продовження додатку В

Тема 5. Методика проведення уроків та виховних заходів із застосуванням лексико-народознавчого змісту.	15	2	3	10
Тема 6. Педагогічні інновації у системі формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.	17	2	4	8
Усього годин:	90	12	18	60

### Програма навчального курсу

#### «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи»

Змістовий модуль 1. «Теоретико-методологічні засади формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

*Тема 1. Генеза та розвиток проблеми формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.*

1. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до професійної педагогічної діяльності.
2. Мовна / мовленнєва підготовка майбутніх учителів початкової школи.
3. Зв'язок спецкурсу з іншими дисциплінами.

Розробка курсу «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи» передбачала формування в майбутніх учителів лексико-народознавчої компетентності, також складання конспектів, сценаріїв з народознавчої тематики.

Показником високої лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи є обсяг активного словникового запасу, різноманітність лексико-граматичних форм і конструкцій, точність, лаконічність, чистота, багатство, комунікативна доцільність тощо. Тому одним із важливих напрямів підготовки вчителя початкової школи є вдосконалення культури мовлення студентів, формування лексико-народознавчих умінь і навичок майбутніх фахівців в умовах багатомовного середовища. Адже вдосконалення народознавчої лексики є одним із засобів успішної майбутньої професійної діяльності вчителя.

Ключові слова: мова, слово, мовлення, компетентність, майбутні вчителі, початкова школа.

*Тема 2. Лінгвістичний і народознавчий складники підготовки майбутнього вчителя початкової школи.*

1. Лінгвістична складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи.
2. Народознавча складова підготовки майбутнього вчителя початкової школи.
3. Тематичні групи, слова символи та слова українського мовленнєвого етикету народознавчої лексики у підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Теоретичні основи лінгвістичної та народознавчої підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Зміст лінгвістичної та народознавчої складової при підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Тематичні групи, слова символи та слова українського мовленнєвого етикету народознавчої лексики у підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Ключові лексичне значення слова, лексика, лексикологія, народознавство, культура, слова символи, мовленнєвий етикет.

*Тема 3. Методика ознайомлення учнів початкової школи із народознавчою лексикою.*

1. Методи та прийоми формування лексико-народознавчої компетентності молодших школярів початкової школи.

2. Урок із використанням народознавчого матеріалу основна форма засвоєння народознавчої лексики.

3. Методика проведення виховних заходів.

Ключові слова: урок, виховний захід, молодші школярі, початкова школа.

У поданій лекційній темі висвітлюються основні методи та прийоми для формування лексико-народознавчої компетентності молодших школярів початкової школи та використання цих знань на уроках і виховних заходах.

Змістовний модуль 2. «Методичне та технологічне забезпечення формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкової школи».

*Тема 4. Джерела народознавчої лексики.*

1. Усна народна творчість.

2. Українські народні звичаї та традиції.

3. Народні промисли та ремесла.

Аналіз теоретичних джерел народознавчої лексики. Використання українських народних звичаїв та традицій. Народні промисли та ремесла.

Ключові слова: фольклор, традиції, звичаї, промисли, ремесла.

*Тема 5. Методика проведення уроків та виховних заходів із застосуванням лексико-народознавчого змісту.*

1. Підготовка вчителя до проведення уроку із використанням народознавчої лексики.

2. Урок із використанням народознавчого матеріалу основна форма засвоєння народознавчої лексики.

3. Методика проведення виховних заходів.

У поданій темі визначено основну методику проведення уроків та виховних заходів із застосуванням лексико-народознавчого змісту.

Ключові слова: підготовка, урок, виховний захід, майбутні вчителі початкової школи.

*Тема 6. Педагогічні інновації в системі формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.*

1. Поняття «інновація» в системі формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

2. Інноваційні технології які використовуються при формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

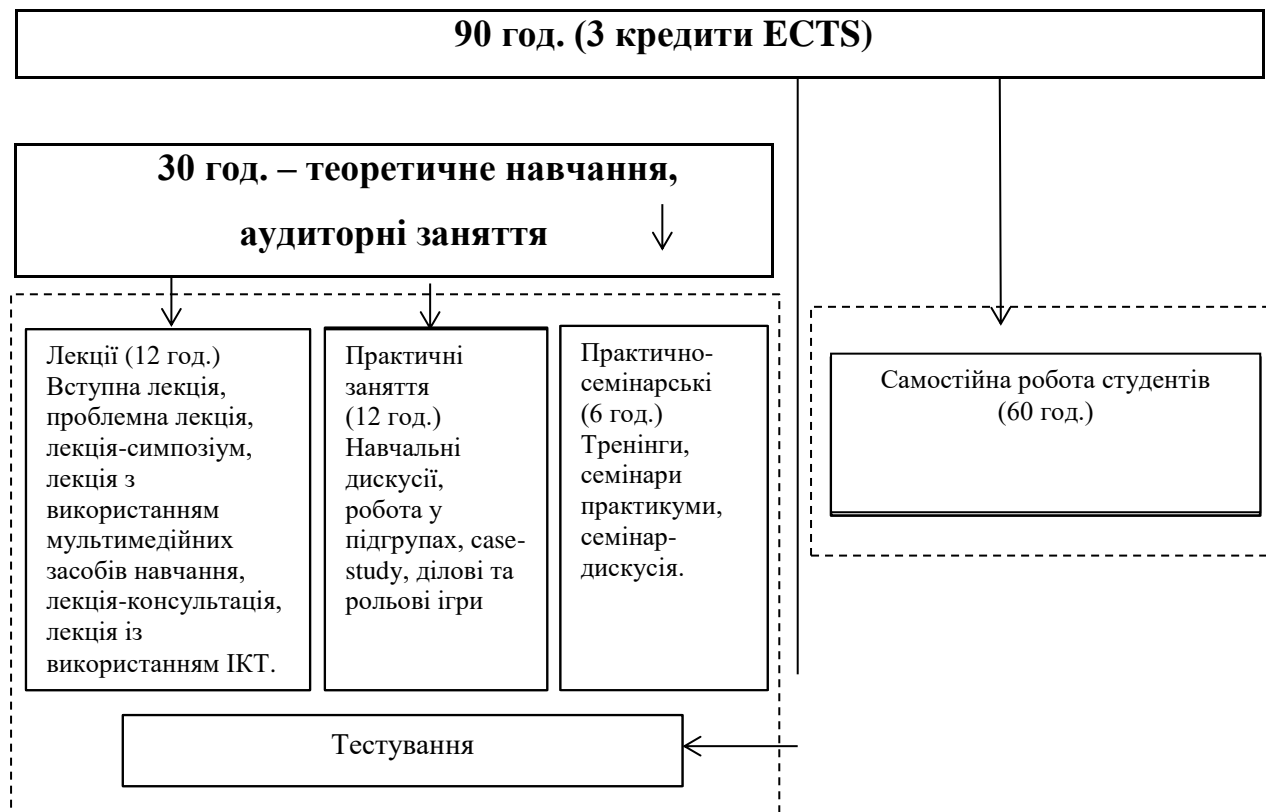
3. Використання технології проекту у початковій школі.

Основні поняття «інновація» в системі формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Інноваційні технології які використовуються при формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Використання технології проекту у початковій школі.

Ключові слова: інновація, інновація в освіті, технології, інноваційні технології, майбутній вчитель, початкова школа.

## Додаток Д

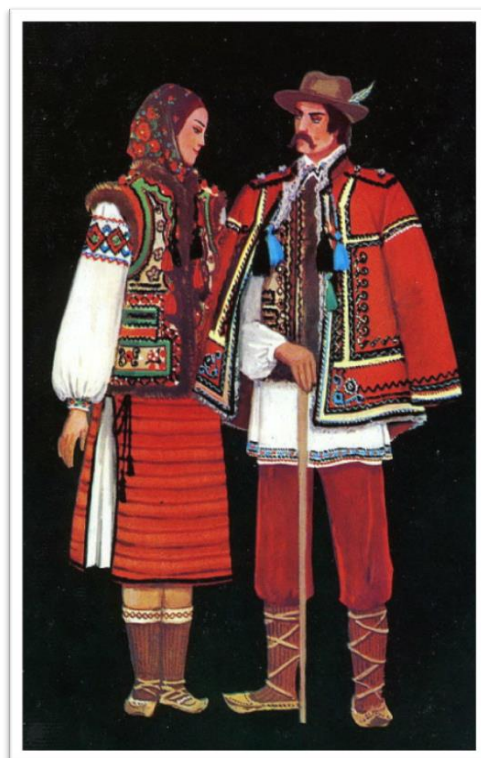
**Схема розподілу кредитів ECTS за видами освітньої діяльності  
майбутніх учителів початкових класів**



**Рис. Розподіл кредитів ECTS за видами освітньої діяльності майбутніх  
учителів початкових класів**

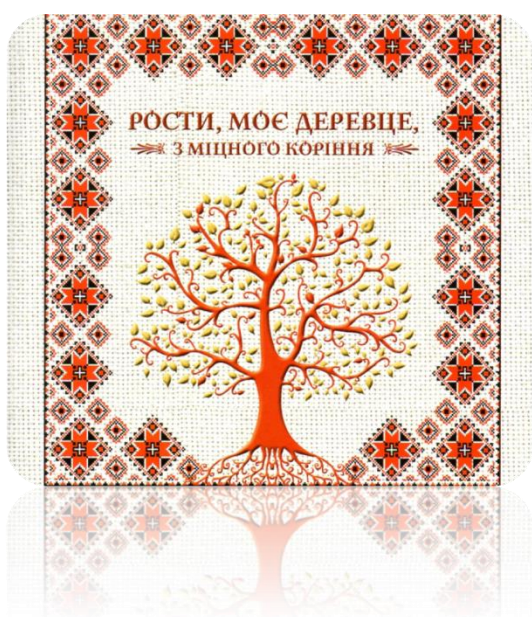
## Додаток Е

QR код «Народна спадщина»



## Додаток Ж

QR код «Без сім'ї і свого роду – немає нації, народу!»



«Зроду, в рід кладе життя мости,  
Без коріння саду не цвісти,  
Без стремління човен не пливе,  
Без коріння сохне все живе»



### Додаток 3

#### **Розроблений гра-квест на тему: «Національний одяг гуцулів» у програмі Quizlet**

Розділи програми:

- картки (подавалося значення певного слова);
- заучування (подавалося слово і чотири варіанти відповідей, один з яких був правильним);
- письмо (потрібно було написати, як називається взуття у гуцулів);
- правопис (звучало слово, яке потрібно було записати);
- тест (подавалися різні запитання).
- гра (потрібно було скласти значення слова);
- гра-гравітація (потрібно було написати значення, яке знаходиться на екрані, кожна правильна відповідь спонукала до переходу на більш складний рівень).

## Додаток II

### Скоромовки 12 місяців

Січень – Мишенята, ведмежата, зайченята, їжачата – всі звірята і малята заховалися у хату. Лиш сміливі снігурята з гори їдуть на санчатах.

Лютий – Притрусив сніжок стіг сіна і санчата притрусив. Уже снігу – по коліна, а він сипле з усіх сил!

Березень – Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят.

Квітень – У зливу жахливу під кущем дуже змокли жук з джмелем.

Травень – Бабин біб розцвів у дощ – Буде бабі біб у борщ.

Червень – Чорно-білий чорногуз у болото чорне вгруз.

Липень – Босий хлопець сіно косить, Роса росить ноги босі.

Серпень – Дзижчить під житом жвавий жук, бо жовтий він вдягнув кожух.

Вересень – У діброві – дуби, під дубами – гриби, трава – між грибами, хмарки – над дубами.

Жовтень – Край узлісся на осичці – листя шелестіло, лисенятам і лисичці – стежинку золотило.

Листопад – Я на руку рукавицю одягаю брату Грицю. Він незграбний, ще маленький, хай не мерзне мій рідненький.

Грудень – Шило шубку Шурі шило, шовком, шерстю, шви обшило. Вийшла шубка прехороша нашій Шурі на порошу.