

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

На правах рукопису

МАРИКІВСЬКА ГАЛИНА АНАТОЛІЇВНА

УДК 37.011.3:372.461

**ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ
ЗАКЛАДІВ**

13.00.07 – теорія і методика виховання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Ткачова Наталія Олександрівна,
доктор педагогічних наук, професор

Харків – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	12
1.1 Теоретико-методологічні засади дослідження.....	12
1.2 Визначення сутності поняття «мовленнєва культура особистості».....	26
1.3 Якісні ознаки та властивості мовленнєвої культури	47
1.4 Структура та зміст мовленнєвої культури учнів старшої школи....	63
Висновки до розділу 1.....	78
РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	80
2.1 Аналіз теорії та практики формування мовленнєвої культури учнів старшої школи у профорієнтаційних центрах вишів	80
2.2 Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.....	94
Висновки до розділу 2.....	116
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ВИШІВ...	118
3.1 Критерії, показники, рівні сформованості мовленнєвої культури старшокласників.....	118
3.2 Організація експериментальної роботи.....	126
3.3 Реалізація визначених педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах...	142
3.3.1 Створення в центрах культурного мовленнєвого	

середовища.....	142
3.3.2 Організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів	149
3.3.3 Забезпечення постійного вправління старшокласників у красномовстві.....	155
3.4 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	164
Висновки до розділу 3.....	180
ВИСНОВКИ	181
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	185
ДОДАТКИ.....	225

ВСТУП

Актуальність теми. Євроінтеграційні процеси, які відбуваються нині в Україні, загострили питання виховання високоосвічених культурних громадян, здатних до ефективної комунікативної взаємодії. Необхідність посилення мовної підготовки учнів та студентів неодноразово підкреслювалася в низці нормативно-правових актів, зокрема в законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», а також «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» тощо. У цих засадничих документах наголошено, що актуальною потребою сьогодення є «забезпечення розвитку та функціонування української мови як державної, задоволення мовно-освітніх потреб національних меншин, створення умов для вивчення іноземних мов» [240]. Відповідно, мовна підготовка сучасного випускника передбачає вільне володіння ним усною й писемною мовою, уміння проводити різні види мовленнєвої діяльності, зрозуміло й адекватно виражати свої думки.

На актуальність порушеної проблеми вказує також значна кількість проведених досліджень. Зокрема вченими висвітлено такі аспекти суголосної проблематики: загальнотеоретичні основи здійснення мовленнєвого процесу (С. Вербещук, О. Гойхман, І. Зимня та інші), диференційні ознаки мови й мовлення (М. Вашуленко, О. Крсек, Л. Федоренко, Р. Чечет та інші); одиниці, види мовленнєвої діяльності, етапи її здійснення (В. Глухов, О. Леонт'єв, В. Ковшиков, Л. Щерба та інші); структура, зміст, якісні ознаки мовленнєвої культури (Н. Дика, В. Пасинок, Т. Плещенко, Н. Федотова та інші), сутність мовленнєвого середовища та його роль у формуванні мовленнєвої культури особистості (А. Богущ, Н. Гавриш, К. Крутій, А. Левчук та інші). Науковці підкреслюють, що основи мовленнєвої культури особистості закладаються в середній школі, де на різних етапах навчання є свої особливості організації процесу формування цього виду культури. Так, питання навчання

старшокласників розкрито в наукових працях І. Дубровіної, А. Захарової, О. Леонтєва, А. Колової та інших учених.

Незважаючи на значні зусилля науковців у сфері теоретичного й методичного забезпечення процесу формування мовленнєвої культури особистості в навчальних закладах і постійну реалізацію вчителями-мовниками науково обґрунтованих методик навчання мови в середніх школах, треба визнати, що значна частина випускників не лише шкіл, а й вишів не володіє мовленнєвою культурою, зокрема не має достатнього словникового запасу, не вміє чітко й граматично правильно висловлювати думки, не спроможна увиразнювати мовлення стилістичними й риторичними фігурами. Це зумовлює нагальну потребу в удосконаленні системи мовної підготовки в різних типах навчальних закладів, пошуках дієвих педагогічних шляхів і засобів її розвитку.

Значний потенціал у цьому розрізі мають профорієнтаційні центри, що діють при багатьох вищих навчальних закладах і за рахунок гнучкості й особистісної орієнтованості виховного процесу потенційно здатні забезпечувати оптимальні умови для формування мовленнєвої культури кожного учня з урахуванням його навчальних досягнень і професійно-освітніх потреб. Проте на практиці діяльність викладачів профорієнтаційних центрів щодо формування мовленнєвої культури слухачів часто має епізодичний і нескоординований характер.

Окремі питання підвищення ефективності навчально-виховного процесу в профорієнтаційних (підготовчих) центрах вищих навчальних закладів були втілені в наукових працях таких учених, як О. Биковська, І. Бичкова, В. Курильченко, В. Федяєва та інших. Разом із тим проблема формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в системі позашкільної освіти залишається малодослідженою.

Актуальність і доцільність осмислення цієї проблеми посилюється необхідністю усунення таких *суперечностей*: між усе більш високими

вимогами сучасного суспільства до сформованості мовленнєвої культури випускників шкіл і недостатньою оцінкою значущості формування цієї культури в старшокласників педагогами, які працюють у системі шкільної та позашкільної освіти; між значними виховними можливостями вищих навчальних закладів у сфері розвитку мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів і слабким використанням цих можливостей у практичній роботі вишів; між потребою викладачів у створенні ефективного науково-методичного забезпечення формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів і недостатньою розробленістю наукових засад підготовки й упровадження подібного методичного інструментарію в педагогічній науці.

Отже, актуальність порушеної проблеми, її недостатня теоретична розробленість, а також нагальна необхідність у подоланні виявлених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами й темами. Дослідження виконане згідно з темою науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Підвищення ефективності навчально-виховного процесу в середніх загальноосвітніх і вищих закладах» (РК № 1–20019U004104).

Тему дисертації затверджено вченою радою професорів Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (протокол № 6 від 16.12.2014) й узгоджено в Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 993 від 28.04. 2015).

Об'єкт дослідження – процес формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.

Предмет дослідження – педагогічні умови формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.

Мета дослідження полягає в обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.

Для досягнення зазначеної мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. На підставі аналізу наукової літератури розкрити теоретико-методологічні засади реалізації процесу формування мовленнєвої культури особистості.
2. Визначити поняттєво-термінологічне поле дослідження.
3. Проаналізувати структуру та зміст мовленнєвої культури учнів старшої школи.
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.
5. Уточнити критерії й показники сформованості мовленнєвої культури в учнів старших класів.

Гіпотеза дослідження: ефективність формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів значно підвищиться за таких умов: створення в центрах культурного мовленнєвого середовища; організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення постійного вправлення старшокласників у красномовстві.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: фундаментальні положення культурологічного (Г. Балл, Є. Бондаревська, Ю. Бойчук, І. Зязюн та інші), комунікативно-діяльнісного (О. Потебня, М. Вашуленко, Н. Гавриш, М. Пентилюк та інші), аксіологічного (І. Бех,

В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова та інші), компетентнісного (І. Зимня, Л. Паращенко, О. Пометун, О. Савченко та інші) підходів, концептуальні ідеї щодо оволодіння молоддю навичками мовленнєвої діяльності, мовленнєвою культурою (Н. Волкова, О. Леонт'єв, В. Пасинок та інші), педагогічні теорії щодо створення виховного середовища (А. Богущ, Л. Новикова, В. Оржеховська та інші), теоретичні засади щодо питань розвитку мови як системи звукових і графічних знаків (Н. Бабич, О. Горошкіна, М. Ілляш та інші), Закони України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту» та інші нормативно-правові акти.

Розв'язання визначених у дисертації завдань проводилося шляхом використання комплексу таких **методів дослідження**: *теоретичних*: порівняльно-зіставного аналізу – для з'ясування стану розробленості порушеної проблеми, визначення теоретичних засад дослідження, систематизування й узагальнення поглядів науковців; поняттєво-термінологічного – для конкретизації поняттєво-категорійного поля дослідження; системно-компонентного – для визначення основних компонентів структури мовленнєвої культури як цілісної системи; системно-структурного – для виявлення зв'язків між елементами цієї системи; систематизації та узагальнення – для визначення результатів дослідження та формулювання висновків; *емпіричних*: діагностичних (анкетування, бесіда, тестування, експертне оцінювання) та обсерваційних (включене та опосередковане спостереження) – для визначення рівнів сформованості мовленнєвої культури старшокласників, вивчення педагогічних умов, які впливають на її формування; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності педагогічних умов; *статистичних*: методів математичної статистики – для кількісного та якісного аналізу емпіричних даних.

Експериментальною базою дослідження стали Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця та Харківський

національний університет імені В. Н. Каразіна. Дослідженням було охоплено 374 старшокласники та 27 викладачів профорієнтаційних центрів вишів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів (створення в центрах культурного мовленнєвого середовища; організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення постійного вправлення старшокласників у красномовстві); визначено специфіку формування мовленнєвої культури старшокласників на базі вищої школи;

- *уточнено* наукові уявлення про сутність мовленнєвої культури як інтегративної особистісної якості, що відбиває спроможність людини здійснювати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети й наявної мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови, визначено змістове наповнення структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний, когнітивно-нормативний, комунікативно-функціональний, особистісно-творчий) мовленнєвої культури старшокласників, конкретизовано критерії (мотиваційний, аксіологічний, знаннєвий, діяльнісно-операційний, особистісний, експресивний) і показники сформованості мовленнєвої культури старшокласників;

- *набули подальшого розвитку* ідеї про методи й форми формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.

Практична значущість результатів дослідження. Зібраний і систематизований матеріал, узагальнення щодо теоретичних і практичних аспектів формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів, підготовлені методичні рекомендації *можуть стати підґрунтям* для подальших

педагогічних досліджень, написання навчальних посібників, підручників та іншої навчально-методичної літератури. Матеріалами дослідження можуть послуговуватися викладачі профорієнтаційних центрів вишів і шкільні педагоги у своїй професійній діяльності, студенти педагогічних спеціальностей під час підготовки курсових і магістерських робіт, проходження педагогічної практики в школі, а також усі, хто бажає поліпшити свою мовленнєву культуру.

Отримані в процесі наукового пошуку результати й висновки *впроваджено* в навчально-виховний процес Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (довідка № 0301-86 від 14.06.2016 р.), Української інженерно-педагогічної академії (довідка № 106-04-98 від 15.06.2016 р.), Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця (довідка № 16/86-53-267 від 15.06.2016 р.).

Особистий внесок здобувача. Усі подані у дисертації результати автор отримав особисто. У навчальних посібниках, підготовлених у співавторстві, внесок автора полягає в розробці системи тестів для діагностики сформованості різних аспектів мовленнєвої культури [199; 201; 204]; завдань для самостійного оволодіння мовленнєвою культурою [181–192]; розкритті специфіки формування мовленнєвої культури старшокласників в умовах допрофесійної освіти [193; 195–198; 203].

Апробація результатів дослідження. Основні положення, висновки, результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (2013–2016 рр.), під час проведення наукових семінарів і науково-методичних нарад у профорієнтаційних центрах Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця та Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, під час виступів на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Творчість як засіб особистісного

росту та гармонізації людських стосунків» (Київ–Житомир, 2005), «Проблеми та перспективи розвитку освіти» (Херсон, 2016); *всеукраїнській*: «Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти» (Харків, 2016); *регіональних*: «Сучасна україністика: проблеми мови, історії та народознавства» (Харків, 2005), «Формування сучасного освітнього середовища: теорія і практика» (Харків, 2016).

Публікації. За темою дослідження опубліковано 37 наукових і методичних праць, із них – 5 одноосібних статей у провідних наукових фахових виданнях України, 1 стаття в науковому фаховому виданні, що включено до міжнародних наукометричних баз, 1 стаття у виданні, що включено до міжнародних наукометричних баз, 3 статті в зарубіжних періодичних виданнях, 5 тез і статей у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій, 10 навчально-методичних посібників, 12 збірок методичних рекомендацій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів із висновками до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації 284 сторінки, із них основного тексту 185 сторінок. Список використаних джерел налічує 360 найменувань, із них іноземними мовами – 8. Дисертація містить 18 таблиць, 2 рисунки і 13 додатків на 59 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1 Теоретико-методологічні засади дослідження

Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів передбачає визначення його теоретико-методологічної основи. Як конкретизовано у процесі наукового пошуку, її становлять такі підходи: культурологічний, аксіологічний, компетентнісний і комунікативно-діяльнісний.

Уточнимо, що в педагогіці під підходом розуміють певну позицію, точку зору, що має на меті дослідження, проектування та організацію педагогічної діяльності [52, с. 36]; особливу форму пізнавальної та практичної діяльності, що розуміють як аналіз педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегію дослідження освітнього процесу, як базову ціннісну орієнтацію, що визначає позицію педагога [272, с. 38].

Як наголошує Г. Гайсіна, культурологічний підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів та орієнтує науковий пошук і практичну педагогічну взаємодію на становлення особистості як суб'єкта культури. На думку дослідниці, цей підхід передбачає також розуміння й пояснення досліджуваного педагогічного об'єкта як культурного явища або процесу, використання феномену культури в ролі стрижневого ракурсу вивчення й пояснення педагогічних явищ і процесів [72].

Аналогічні ідеї висловлюють Н. Тверезовська та Г. Чередниченко, які відзначають, що впровадження культурологічного підходу до дослідження педагогічних явищ відбувається в контексті загальнофілософського розуміння культури. У цьому випадку культуру сприймають як механізм, що

регламентує й регулює діяльність особистості, адже саме культура визначає «весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою». За висновками дослідниць, культурологічний підхід концентрує увагу на необхідності визначення, які зміни мають відбуватися в педагогічній теорії, щоб вона відповідала гуманістичним вимогам у сучасній культурі, як можна збагатити зміст і форми організації педагогічного процесу новими культурними компонентами [306].

Як зазначає В. Доманський, з позиції культурологічного підходу людина є «продуктом творчої діяльності людських спільнот та притаманних історико-культурних традицій», що стає підставою для сприйняття процесу формування особистості молодої людини як процесу її «окультурення». На думку автора, цей процес містить такі ланки: 1) початкову, спрямовану на освоєння молодою людиною соціальних норм-зразків, створення «простору життя», що забезпечує соціалізацію людини; 2) етап розвитку особистості, освоєння нею способів мислення й діяльності, «проекування нових форм соціального життя»; 3) етап створення «свого образу, проживання в своїй особистій історії, освоєння її знаків, символів, типів свідомості». За В. Доманським, результатом цього процесу є формування людини як особистості, яка характеризується «своїм багатством сенсів» [226].

Ю. Бочук стверджує, що сутність культурологічного підходу полягає у вивченні особистості в контексті її культурного існування. У свою чергу, це передбачає проектування системи освіти, яка має максимально повно відповідати наявному типу культури та запитам суспільства. Автор також уточнює, що культурологічний підхід спрямовує дослідника на вивчення педагогічних явищ і процесів як сукупності різних компонентів культури, причому це відбувається з урахуванням локальної культурної ситуації [42, с. 121].

У контексті порушеної проблеми дослідження доцільно також звернути увагу на наукову точку зору О. Галагузова, який наголошує, що з позиції культурологічного підходу людина завжди діє в межах певної культури. Автор констатує, що кожна людина, з одного боку, є суб'єктом і активним творцем культурних об'єктів, а з іншого – об'єктом впливу загальнолюдської культури. А тому О. Галагузов вважає, що педагогічні проблеми, у тому числі проблеми особистісного становлення молоді, слід розглядати крізь призму розвитку культури [73, с. 45].

Маючи аналогічні погляди, В. Крайник підкреслює, що реалізація культурологічного підходу в навчально-виховному процесі передбачає його сприйняття як культурного процесу, який здійснюється в культуровідповідному педагогічному середовищі. Причому науковець наголошує на тому, щоб усі компоненти цього середовища були наповнені «людськими сенсами» та сприяли культурному розвитку й самореалізації особистості учня [144, с. 49]. У дослідженні в нагоді також стали визначені автором основні теоретичні положення реалізації культурологічного підходу в педагогічній царині:

- кожний школяр сприймається педагогом як суб'єкт, який здатний до культурного саморозвитку та культурних самозмін;
- педагог є посередником між школярем і культурою і вводить його у світ культури та забезпечує йому педагогічну підтримку в самовизначенні в культурному просторі;
- рушійними силами педагогічного процесу як культурного феномену є прагнення його учасників відпрацювати систему власних особистісних сенсів, розбудова педагогічної співпраці в досягненні цілей культурного саморозвитку кожного з них;
- навчальний заклад є цілісним культурно-освітнім середовищем, у якому існують і відтворюються «культурні взірці життя, відбуваються

культурні події, здійснюється створення культури й виховання людини культурою» [144, с. 50].

Відзначимо, що в руслі дослідження особливий інтерес викликала наукова праця Н. Костриці, у якій відображено роль і значення культурологічного підходу в оволодінні молоддю мовою як важливим досягненням людства. Як вважає дослідниця, з позиції культурологічного підходу метою сучасної освіти є «людина культури», змістом – «культура як середовище», а культуротворчість – «способом розвитку людини в культурі» [143].

Інтерпретуючи мовну семантику як результат культурного досвіду, авторка поділяє точку зору В. Красних, відповідно до якої кожна мовну одиницю слід сприймати як «одиницю культурної пам'яті народу» [145, с. 36]. Е. Бенвеніст теж писав, що «саме через мову людина засвоює культуру, утверджує її чи перетворює» [22, с. 31–32].

На підставі врахування точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що важливість використання культурологічного підходу як методологічної бази дослідження обраної проблеми зумовило стратегією гуманізації процесу виховання учнів, яка передбачає формування їх як суб'єктів і носіїв сучасної культури. Крім того, проведення наукового пошуку з позиції окресленого підходу забезпечує сприйняття мовленнєвої культури як важливого складника духовної культури окремої особистості й людства загалом.

Важливе місце в теоретико-методологічній базі дослідження посідає також аксіологічний підхід. Як відзначають М. Галагузова і Ю. Галагузова, цей підхід дає змогу визначити концептуальні положення про те, на засадах яких цінностей має організовуватися педагогічна взаємодія й які ціннісні пріоритети доцільно покласти в основу формування ціннісно-сміслової сфери її суб'єктів. Авторки також вважають, що аксіологічний підхід можна також сприймати як принцип створення в навчальному закладі гуманного

виховного середовища, як метод, за допомогою якого здійснюється трансляція молоді соціально значущих цінностей, відбувається розвиток в особистості аксіологічного «Я». За висновками М. Галагузової і Ю. Галагузової, застосування аксіологічного підходу в педагогічній царині дає також змогу визначити оптимальні в контексті гуманістичної освітньої парадигми засоби, способи та принципи організації навчально-виховного процесу, що сприятиме формуванню в молоді відповідних ціннісних орієнтацій [74, с. 12–14].

Висвітлюючи значущість аксіологічного підходу як теоретико-методологічної основи дослідження, Н. Ткачова зазначає, що аксіологічний підхід дозволяє в процесі вивчення педагогічних явищ і процесів визначати перспективи їх подальшого розвитку з позиції введення гуманістичних ціннісних орієнтирів. На думку дослідниці, впровадження аксіологічного підходу в педагогічний процес передбачає також перенесення акценту із викладання учням визначеної сукупності знань на спонукання кожної особистості до відпрацювання власної системи індивідуальних цінностей як результату інтеріоризації суспільно значущих цінностей [310, с. 84].

Т. Бутківська у своїй науковій праці доводить доцільність застосування аксіологічного підходу в педагогічному дослідженні, зазначаючи, що система цінностей є сполучною ланкою між суспільством загалом й окремою особистістю, забезпечує її включення в систему суспільних відносин; 2) ціннісні пріоритети молоді значною мірою впливають на вибір нею цілей і засобів діяльності, визначаючи її загальну спрямованість; 3) цінності є системоутворювальним ядром програми формування людини як особистості [51, с. 131].

За поглядами А. Кір'якової, застосування аксіологічного підходу в педагогічній галузі спрямоване на визначення структури цінностей, що забезпечать загальну спрямованість педагогічної діяльності, а також характер взаємодії її учасників з іншими людьми та світом загалом. У світлі цього

реалізація аксіологічного підходу вимагає розуміння сутності педагогічного процесу як процесу «сходження» особистості до цінностей культури [129, с. 27–28].

Схожі ідеї висловлює Ю. Бойчук. Він відзначає, що застосування аксіологічного підходу передбачає звернення особливої уваги педагогів на забезпечення трансформації соціально значущих цінностей на рівень конкретних цінностей особистості. У цьому випадку суспільні цінності перетворюються в суб'єктивне надбання індивіда, набуваючи для нього роль своєрідного регулятора для обрання певної моделі діяльності чи поведінки, формування цінних ставлень до різних аспектів життєдіяльності. Як цілком справедливо підкреслює Ю. Бойчук, на сучасному етапі розвитку суспільства, який характеризується інтенсивною зміною ціннісних домінант, реалізація аксіологічного підходу набуває особливої актуальності [42, с. 123].

Як вважає Т. Варенко, аксіологічний підхід у педагогічній царині дає змогу, по-перше, визначити загальнотеоретичні основи організації виховного процесу в навчальному закладі, зокрема розробити методологічну стратегію його подальшого розвитку, в основу якої покладено розуміння самоцінності кожної особистості, визнання та прийняття її індивідуальних цінностей. По-друге, реалізація педагогічного процесу передбачає оволодіння його учасниками системою гуманістичних цінностей, що забезпечують доброзичливі, толерантні, шанобливі стосунки між людьми. По-третє, впровадження аксіологічного підходу активізує взаємодію емоційно-ціннісного досвідів усіх суб'єктів педагогічної взаємодії, стимулюючи подальший розвиток їхніх аксіологічних «Я» як сукупності особистісних ціннісних орієнтацій [52, с. 49, 50].

У руслі дослідження в нагоді була також думка Л. Боровікової про те, що сутність застосування аксіологічного підходу в педагогічному процесі міститься в таких теоретичних положеннях:

- зміст цього процесу набуває ціннісної характеристики тією мірою, якою цінності «залучаються у сферу людської діяльності, відношень, що складають сутність буття»;

- соціальні цінності перетворюються в індивідуальні ціннісні орієнтири особистості тільки в разі, коли під час здійснення педагогічного процесу забезпечується відчуття нею певних переживань стосовно різних аспектів її життєдіяльності, що сприяє кращому усвідомленню людиною, які цінності мають для неї високу значущість, а які, навпаки, є несуттєвими чи взагалі сприймаються як негативні.

- оскільки цінності людини існують не тільки на рівні її свідомості, а й підсвідомості, потрібно забезпечувати цілеспрямований педагогічний вплив на їх формування і на раціональному (інтелектуальному), і на ірраціональному (передусім емоційному) рівнях [47, с. 90–91].

У контексті обраної проблеми дослідження в нагоді були також ідеї І. Осадченко, яка вважає за доцільне застосовувати аксіологічний підхід у педагогічній галузі у двох ракурсах: для вибору вчителями шкіл і викладачами вишів оптимального педагогічного інструментарію (форм, методів, засобів, прийомів) організації навчально-виховного процесу, що має забезпечити засвоєння молоддю гуманістичних цінностей, а також для забезпечення обрання учасниками цього процесу певних варіантів дій, моделей поведінки та діяльності як вияву соціально значущих особистісних орієнтацій [249, с. 130–131].

Слід також зауважити, що мовленнєва культура є важливою цінністю і на рівні всього суспільства, і на рівні окремої особистості. Причому саме мовленнєва культура особистості як результат оволодіння літературною мовою й майстерністю мовлення є важливою передумовою для успішного засвоєння нею провідних духовних цінностей, адже саме мова є основним засобом пізнання цих цінностей.

Отже, на підставі вищевикладеного можна підсумувати, що в контексті

обраної проблеми дослідження аксіологічний підхід спрямовує педагогів на визначення абсолютної цінності кожної особистості, усвідомлення необхідності врахування в процесі взаємодії особливостей, інтересів, життєвих пріоритетів старшокласників, важливості розбудови для них індивідуальних траєкторій подальшого розвитку. Важливість використання аксіологічного підходу для дослідження проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників можна пояснити також тим, що цей підхід відзначає високу суспільну й індивідуальну цінність мовленнєвої культури, засвоєння якої є необхідною передумовою для успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві.

Зазначимо, що теоретико-методологічна основа дослідження містить також компетентнісний підхід. Як наголошується в сучасних нормативних документах, саме на засадах цього підходу відбувається сьогодні модернізація системи середньої й вищої освіти.

Зокрема у науковій літературі наголошується, що впровадження компетентнісного підходу в освітній процес не зводиться до засвоєння учнем певної сукупності знань та вмінь, а передбачає оволодіння цими знаннями в комплексі, накопичення цілісного досвіду вирішення різних життєвих проблем й виконання різноманітних соціальних ролей. Тому виникає потреба в переорієнтації навчально-виховного процесу в школі на створення оптимальних умов для формування в учнів досвіду розв'язання цих проблем: пізнавальних, комунікативних, організаційних, моральних тощо [24; 335; 221].

Д. Іванов, К. Митрофанов, О. Соколова також стверджують, що компетентнісний підхід проявляється у спробі привести у відповідність «масову школу й потреби ринку праці», а тому результатом навчально-виховного процесу з позиції цього підходу є здатність особистості правильно діяти в різних ситуаціях [121]. Аналогічні погляди висловлює Л. Паращенко, яка вважає, що компетентнісний підхід полягає в зміщенні

акценту «з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування й розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати індивідуальні техніки й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики». Як наслідок, це забезпечує високу готовність випускника школи до успішної діяльності в різних сферах [252, с. 71–72].

Схожими є також твердження Г. Селевка, який основну мету реалізації компетентнісного підходу вбачає в переорієнтації навчально-виховного процесу з трансляції учням певних знань і формуванням на цій основі окремих умінь та навичок на створення сприятливих умов для оволодіння школярами комплексом компетенцій, що проявляються як здатність випускника до успішної життєдіяльності в умовах сучасного динамічно розвивального суспільства [287].

О. Лебедев вважає, що сутність компетентнісного підходу зводиться до сукупності загальних принципів визначення цілей, змісту, методів і форм організації навчально-виховного процесу, а також оцінки отриманих результатів. Серед цих принципів автор відзначає такі: сенс освіти полягає в розвитку в учнів здатності самостійно вирішувати проблеми в різних сферах життєдіяльності на основі використання власного досвіду; зміст освіти слід сприймати як дидактично адаптований соціальний досвід вирішення пізнавальних, моральних, світоглядних та іншого роду проблем; оцінка освітніх результатів ґрунтується на аналізі рівнів навченості й вихованості, досягнутих учнями на певному етапі освітнього процесу [155].

О. Часнікова стверджує, що в основу реалізації компетентнісного підходу покладено насамперед ідею про необхідність забезпечення розвитку особистісного потенціалу суб'єктів педагогічного процесу та їхнього саморозвитку [337].

О. Пометун розуміє під компетентнісним підходом спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових,

основних) і предметних компетентностей особистості. На її думку, результатом цього процесу має стати сформованість загальної компетентності людини як сукупності ключових компетентностей, як інтегрованої характеристики особистості, що містить комплекс відповідних знань, умінь, ціннісних ставлень, досвіду діяльності та поведінкові моделі [272, с. 64].

Як уточнено в науковій літературі, компетенція – це заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки учня, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері. Під компетентністю розуміють сукупність особистісних якостей та властивостей учня (знань, умінь, навичок, здібностей, ціннісно-сміслових орієнтацій), зумовлених досвідом його діяльності в певній соціально й особистісно-значущій сфері. Можна також зазначити, що компетентність є результатом оволодіння учнем відповідною компетенцією, що містить його особистісне ставлення до неї та предмету діяльності [272; 336].

Як зазначено в науковій літературі, значна увага педагогів має приділятися забезпеченню засвоєння учнями так званих ключових компетентностей. О. Пошетун уточнює, що ключова компетентність є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини [272, с. 65]. До ключових компетентностей вітчизняні вчені відносять такі: навчально-пізнавальну, соціальну, загальнокультурну, самоосвітню, інформаційну, мовленнєву, здоров'язберігаючу тощо. Слід також зазначити, що учні мають засвоїти в освітньому процесі не тільки ключові, а й предметні компетентності, які забезпечують обізнаність особистості в галузі конкретних навчальних дисциплін.

Очевидно, що формування мовленнєвої культури старшокласників тісно пов'язане з процесом оволодіння ними практично всіма ключовими

компетентностями: навчально-пізнавальною, самоосвітньою, інформаційною, соціальною тощо. Проте найбільш тісно цей зв'язок виявляється в процесі засвоєння учнями мовленнєвої компетентності.

Зокрема, Н. Веніг вважає, що мовленнєва компетенція учнів – це комплексне поняття, яке спирається на мовну компетенцію, охоплює систему мовленнєвих умінь, що служать для спілкування у різноманітних ситуаціях [61].

Ю. Пассов під цією компетентністю розуміє мовленнєву здатність, яка формується під час навчання засобами вербального спілкування [258].

На думку І. Зимньої, сутність мовленнєвої компетентності виявляється у здатності людини до активного, цілеспрямованого, мотивованого, предметного (змістовного) сприйняття та відтворення сформованої, сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів) [115].

Як з'ясовано на основі аналізу наукової літератури, і культура мовлення, і мовленнєва компетентність містять у собі не тільки знання норм літературної мови, що дозволяє правильно й точно висловлювати свої думки, а й вміння їх висловлювати виразно, диференційовано, тобто володіти законами літературної мови в повному обсязі. Водночас установлено, що поняття «мовленнєва культура» ширше, ніж поняття «мовленнєва компетентність». Адже мовленнєва культура передбачає не тільки здатність людини сприймати та відтворювати думки в процесі спілкування залежно від мовних норм, поставленої мети й мовленнєвої ситуації, а і мовленнєву майстерність, що виражається в таких ознаках мовлення, як правильність, точність, логічність, виразність, образність, багатство, різноманітність, доречність, стислість, ясність тощо. Слід також підкреслити, що сформованість мовленнєвої культури є важливою передумовою успішного засвоєння учнями всіх ключових та предметних компетентностей,

необхідних для подальшого навчання й взагалі для успішної життєдіяльності в суспільстві.

Отже, з урахуванням викладених вище міркувань науковців зроблено висновок про те, що значущість компетентнісного підходу в контексті обраної проблеми дослідження полягає в тому, що він указує на роль і місце мовленнєвої культури в процесі формування ключових та предметних компетентностей учнів старшої школи. Крім того, проблему формування мовленнєвої культури старшокласників ми розглядаємо в контексті компетентнісного підходу, що ставить за мету розвиток в учнів здатності практично діяти в різних комунікативних ситуаціях.

Чільне місце в сукупності наукових підходів дослідження посідає також комунікативно-діяльнісний підхід. Як зазначає М. Пентилюк, цей підхід передбачає засвоєння учнями мови шляхом залучення їх до спілкування з конкретно визначеною метою, тобто засвоєння мови в її комунікативній функції. У контексті цього дослідниця відстоює думку про необхідність комунікативного спрямування педагогічного процесу, що активізує мовленнєву діяльність школярів, спонукає їх до усвідомлення високої соціальної значущості мови як провідного засобу спілкування й пізнання [263, с. 8–10].

На необхідність впровадження комунікативно-діяльнісного підходу в навчально-виховний процес, забезпечення його комунікативної спрямованості наголошують також Н. Мандрик і Г. Лещенко. Причому вчені вважають, що комунікативно-діяльнісний підхід є найбільш продуктивним для навчання учнів мови й мовлення [174, с. 139–141]; [163, с. 80].

Схожі ідеї висловлює також І. Бабій, яка звертає увагу на той факт, що комунікативний-діяльнісний підхід має чітко виражений прикладний характер, бо передбачає оволодіння людиною лінгвістичним матеріалом у дії, а тому засвоєння нею лексичної й граматичної системи мови відбувається з огляду на їх комунікативну (мовленнєву) значущість [13, с. 134]. Отже, з

позиції реалізації комунікативно-діяльнісного підходу до мовленнєвих процесів належать важливість дослідження мовних фактів та їх реалізації в мовленнєвому процесі, а також здійснення аналізу комунікативних і когнітивних засад мовленнєвої діяльності.

Як відзначає Т. Мегем, з погляду комунікативно-діяльнісного підходу процес спілкування передбачає не лише обмін інформацією (комунікацію), а й встановлення взаєморозуміння між людьми, обмін знаннями, діями, цінностями, здійснення міжособистісного спілкування як найважливішої передумови розвитку особистості. Автор також пояснює, що в контексті реалізації комунікативно-діяльнісного підходу основу організації педагогічного процесу складає активна комунікативна взаємодія, у якій кожен учасник є її об'єктом і водночас суб'єктом [218].

Слід зазначити, що комунікативно-діяльнісний підхід дає також змогу розкрити механізм мовленнєвого розвитку учнів як необхідної передумови ефективного формування в них мовленнєвої культури. Як пояснюють науковці (А. Богуш, Н. Гавриш), мовленнєвий розвиток – це складний психологічний процес, що виявляється в соціальній та інтелектуальній активності особистості в колі інших людей, тобто він не зводиться тільки до формування в особистості певних мовленнєвих умінь та навичок.

Учені також наголошують, що активізація цього розвитку передбачає створення для молодшої людини оптимальних умов для розкриття її потенціальних вікових інтелектуальних та мовних можливостей у різних видах мовленнєвої діяльності, оволодіння нею вмінь та навичок комунікативно-мовленнєвої взаємодії. Отже, за висновками науковців, мовленнєвий розвиток особистості відбувається тільки в процесі міжособистісного спілкування, яке вимагає комплексного використання різних вербальних, невербальних і предметно-практичних засобів [40; 71].

Слід також зауважити, що зазначений процес забезпечує позитивні зміни в розвитку різних комунікативно-мовленнєвих здібностей особистості.

Дійсно, чим більше вона читає, осмислює й аналізує тексти, слухає промови інших людей та сама виступає перед ними, тим краще розвивається її пам'ять, мислення, уважність, уява тощо. А це стає підґрунтям для швидкого й якісного засвоєння нею вмінь та навичок мовленнєвої діяльності, зокрема вміння обирати оптимальні засоби спілкування для кожної конкретної ситуації комунікативної взаємодії з іншими людьми. У свою чергу, розвиток мовленнєвих умінь тісно пов'язаний із поняттям мовленнєвої ситуації, бо через спілкування реалізується мотив мовлення, а обрана відповідно до цієї ситуації інтонація надає мовленню рис емоційної завершеності [99, с. 7].

Таким чином, процеси мовленнєвого розвитку старшокласників і формування в них мовленнєвої культури тісно пов'язані між собою. Так, позитивна динаміка в розвиненості комунікативно-мовленнєвих здібностей особистості є необхідною передумовою для забезпечення якісних змін у сформованості її мовленнєвої культури. У свою чергу, проведення цілеспрямованої роботи з оволодіння учнями старшої школи визначених мовленнєвих знань та умінь, комунікативно важливих ціннісних ставлень та особистісних якостей, навчання майбутніх абітурієнтів грамотно висловлюватися в усній і писемній формах мовлення із дотриманням норм української літературної мови є важливим фактором забезпечення їхнього мовленнєвого розвитку.

Висвітлюючи значущість комунікативно-діяльнісного підходу як теоретико-методологічної бази порушеної проблеми, М. Пентилюк вбачає сутність цього підходу в необхідності врахування в педагогічній взаємодії: 1) наявності в кожній людини потреби у спілкуванні; 2) мотивів актів спілкування; 3) обставин, за яких здійснюється комунікація [263].

Отже, застосування комунікативно-діяльнісного підходу в дослідженні передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно визначених знань і вмінь на формування у старшокласників спроможності вільно спілкуватися українською мовою, практично діяти, накопичувати досвід успішних дій у

різних ситуаціях комунікативної взаємодії з іншими людьми. У свою чергу, це сприятиме формуванню їх як мовців, які володіють мовленнєвою культурою й активно дбають про красу й розвиток рідної мови.

1.2 Визначення сутності поняття «мовленнєва культура особистості»

Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури особистості передбачає передусім визначення його поняттєво-категорійного поля. До понять, що характеризують вищевказаний феномен, віднесено такі: «мова», «мовлення», «мовленнєва діяльність», «культура», «мовленнєва культура».

У світлі цього доцільно звернутися до висновків одного з найвидатніших мовознавців Ф. де Соссюра. Зокрема він підкреслював, що мова й мовлення тісно пов'язані між собою та взаємообумовлені, проте їх не можна зводити одне до одного й розглядати під одним кутом, оскільки вони є об'єктами принципово різної природи.

Так, мова становить граматичну систему, систему вербалізованої інформації (словник) і правил її використання в процесі комунікації, тобто певний ресурс мовних засобів. Автор також підкреслював, що мова є загальним надбанням усіх її носіїв, готовим соціальним продуктом, який дає їм змогу здійснювати мовленнєву діяльність [302, с. 16–20].

На думку видатного філолога, мовлення людини – це продукт комунікативної діяльності, що передбачає чергування окремих актів говоріння та слухання, які послідовно змінюють один одного в процесі спілкування з іншим співрозмовником. А тому Ф. де Соссюр сприймає мовлення як «індивідуальний акт волі й розуму» [302, с. 21].

Зазначимо, що з позиції сучасної науки в міркуваннях Ф. де Соссюра стосовно зіставлення понять мови й мовлення є певні неточності. Водночас слід зауважити, що вагомим доробком цього видатного філолога було виокремлення та характеризувannya мови й мовлення як двох різних

феноменів, а саме: мови як засобу комунікації, а мовлення як самого комунікативного процесу.

У дослідженні також встановлено, що видатний український філософ, мовознавець, педагог і громадський діяч О. Потебня сприймав мову як засіб не вираження готових думок, а їх створення [273, с. 141]

Як свідчить аналіз сучасної наукової думки, значний внесок у розкриття специфіки двох основних складників феномену мови – власне мови й мовлення – зробили такі науковці, як М. Алексєєва-Вовк [6], М. Вашуленко [53–56], С. Вербещук [62; 63], О. Гойхман [77; 78], І. Зимня [112–116], І. Ковалик [134], О. Крсек [149], В. Пасинок [254–256] та інші. Водночас важливо зазначити, що в науковій літературі дотепер відсутня однаковість у тлумаченні вченими понять «мова» і «мовлення». Наведемо приклади визначень цих понять у різних джерелах.

Так, у новому тлумачному словнику зазначено, що мова – це здатність людини говорити, висловлювати свої думки; сукупність довільно відтворюваних, загальноприйнятих у межах даного суспільства звукових знаків для об'єктивно існуючих явищ і понять, а також загальноприйнятих правил їх комбінування в процесі вираження думок, мовлення, говоріння; властива кому-небудь манера говоріння; те, що говорять, чийсь слова, бесіда, розмова; публічний виступ на яку-небудь тему [245].

В інших словниках під поняттям «мова» розуміють:

- властива тільки людині історично сформована система звукових, лексичних і граматичних засобів, що є засобом спілкування людей;
- здатність людини говорити, висловлювати свої думки; специфічна манера говорити, стиль мовлення;
- те, що говорять, чийсь слова, вислови;
- сукупність знаків, що передають інформацію;
- промова, розповідь, розмова, бесіда; звуки мови [58–60; 244; 245].

Як вважають В. Білецький і В. Радчук, мова є системою звукових і графічних знаків, що виникає на певному рівні розвитку суспільства та є найважливішим засобом спілкування та пізнання. При цьому автори підкреслюють, що використання знаків та їх функціонування регламентується встановленими правилами мови [33].

За висновками С. Вербещук, під поняттям «мова» науковці зазвичай розуміють систему знаків; соціальний засіб зберігання й передавання інформації, керування людською поведінкою; засіб спілкування; форму передавання соціального досвіду, картини світу тощо [63, с. 13].

В інших джерелах зазначається, що це система словесних знаків, що включає в себе слова з їх значеннями та набір правил, за якими будуються речення, це один із виявів національної самосвідомості та культури, духовне надбання народу, що задовольняє потреби людей у саморозкритті та спілкуванні в межах однієї держави [106; 262].

За М. Вашуленком, мова є ефективним інструментом пізнання особистістю світу, що її оточує, формою породження, існування та вираження її думки, засобом спілкування між його учасниками, а тому використання мови є дієвим способом входження людини в соціум [54, с. 172]. Автор також зауважує, що мова «реалізує потреби суспільства через цілу низку життєво важливих функцій», що дає їй змогу ефективно впливати на духовне, інтелектуальне й моральне становлення особистості [55, с. 12].

Як встановлено в процесі дослідження, серед основних функцій мови провідне місце посідають такі: *комунікативна* (мова є універсальним засобом спілкування); *експресивна* (мова дає людині змогу репрезентувати іншим людям свій емоційний стан, власний внутрішній світ); *гносеологічна* (мова є важливим засобом пізнання світу, оскільки людина під час здійснення цього процесу користується не лише власним індивідуальним досвідом, а й суспільним досвідом, закодованим у певному джерелі засобами відповідних мовних знаків); *мислетворча* (мова є основним засобом формування,

оформлення й існування думки); *ідентифікаційна* (мова є засобом ідентифікації, ототожнення особистістю себе в колі певної людської спільноти, засобом об'єднання людей у народ, націю, засобом консолідації населення в державі); *естетична* (мова є своєрідним засобом створення культурних цінностей); *номінативна* (мова як засіб називання); *магічно-містична* (мова як засіб звернення до вищих сил); *семантична* (відбиває думки мовця щодо значення певних предметів, дій чи явищ); *аккумулятивна* (забезпечує збирання та зберігання інформації); *культурологічна* (завдяки мові відбувається передача духовних цінностей між поколіннями, репрезентація культурних традицій народу, збагачення однієї культури доробками іншої культури); *волюнтативна, або заклично-спонукальна* (дозволяє здійснювати вплив на думки, настрій, поведінку, діяльність іншої людини) [103; 151; 213; 285; 328; 353; 360].

Під час проведення дослідження з'ясовано, що поняття «мовлення» науковцями теж тлумачиться неоднозначно.

Так, у різних словниках термін «мовлення» розуміється як: спілкування людей між собою за допомогою мови; мовна діяльність; здатність говорити, виражати словами думку; повідомлення по радіо, радіомовлення; мова в дії [58–60; 348].

На думку Л. Виготського та О. Леонтєва, мовлення – це специфічний вид діяльності, яка, аналогічно з іншими видами діяльності, здійснюється під дією певних мотивів, має евристичний характер, відрізняється цілеспрямованістю та містить такі послідовні фази: орієнтування, планування, реалізація плану, контроль [68; 159; 160].

Як уважають Б. Головін і Л. Федоренко, мовлення – це продукт, результат мовленнєвої діяльності, тобто висловлювання, текст, який передбачає наявність мовного та структурного зв'язку компонентів, з яких він складається [79; 323].

На думку С. Вербещук, поняття «мовлення» зазвичай сприймається в науковій літературі як: форма спілкування за допомогою мови, вербальної комунікації, емоційного прояву, впливу; один із видів комунікативної діяльності людини, функціонування мови з метою трансляції інформації; одна з форм прояву свідомості; мовленнєві дії та операції; результат діяльності у вигляді усного й письмового висловлювання [63, с. 13].

Доповнюючи вищенаведені думки, авторка також зазначає, що в лінгвістичному сенсі під поняттям «мовлення» різні вчені розуміють: процес добору й використання засобів мови для спілкування між членами певного колективу; послідовність знаків мови, що організована за її законами відповідно до потреб висловленої інформації; форма актуального існування мови; своєрідна діяльність мовця; процес вираження думок, почуттів, бажань людини засобом мови з метою впливу на інших людей і організації особистісних та суспільних відносин [63, с. 12].

У своїй праці відомий психолог О. Леонт'єв визначив такі основні характеристики мовлення як унікального феномену:

- мовлення посідає центральне місце серед інших видів діяльності та в процесі психологічного розвитку людини, адже його розвиток тісно пов'язаний з розвитком її мислення та з розвитком свідомості загалом; мовлення має поліфункціональний характер;
- мовлення є поліморфною діяльністю, виступаючи «то як гучна комунікативна мова, то як мова гучна, але яка не несе прямої комунікативної функції, то як мова внутрішня», ці форми мови дійсно можуть переходити одна в іншу;
- у мовленні (і відповідно у слові) слід розрізняти його фізичну зовнішню сторону, форму та семантичну (сміслову) сторону;
- слово як одиниця людської членороздільної мови, по-перше, має предметну віднесеність (становить специфічну ознаку людського слова) і, по-друге, має значення, тобто є носієм узагальнення;

- процес розвитку мовлення людини є не стільки процесом кількісних змін, що передбачають «збільшення її словника та асоціативних зв'язків слова», скільки «процесом якісних змін, стрибків, тобто це процес дійсного розвитку» [161].

У руслі дослідження доцільно також відзначити, що в науковій літературі визначають різні форми мовлення, а саме: внутрішнє мовлення, зовнішнє усне мовлення, зовнішнє письмове мовлення.

Так, внутрішнє мовлення є внутрішнім способом формування й формулювання думки, тобто воно передбачає мовне оформлення думки без її промови чи письмового відбиття. При цьому фахівці виокремлюють три типи внутрішнього мовлення:

- 1) внутрішнє промовляння (під час розв'язання певних завдань);
- 2) власне внутрішнє мовлення (виступає як засіб мислення);
- 3) внутрішнє програмування (формування й закріплення в специфічних одиницях програми мовленнєвої промови, цілого тексту чи його частин).

У свою чергу, зовнішнє мовлення об'єднує в собі те, що людина вимовляє, чує, пише й читає. На відміну від внутрішнього мовлення, усна й письмова форми зовнішнього мовлення здійснюються тільки за допомогою засобів соціально опрацьованої мовної системи, причому таке мовлення відрізняється повнотою формулювання думки [77; 115].

Слід також зазначити, що мовлення як форма реалізації мови може бути усним і писемним. Як зазначає М. Пентилюк, усне мовлення – це така форма реалізації мови, що становить процес говоріння, а тому виражається за допомогою звуків. Усне мовлення існує у формах діалогу, дискусії, диспуту, монологу, розповіді, переказування, звіту, доповіді тощо. Писемне мовлення – мовлення, зафіксоване на папері. Воно може бути представлено у формі переказу, твору (опису, розповіді, роздуму), ділового документа, газетного жанру, плану, тез, конспекту, реферату тощо. Узагальнені

авторкою характерні ознаки усного й писемного літературного мовлення подано в таблиці 1.1 [262].

Таблиця 1.1

Ознаки усного й писемного літературного мовлення (за М. Пентилюк)

Усне	Писемне
1	2
Первинне Діалогічне (полілогічне) і монологічне Розраховане на певних слухачів, які виступають співрозмовниками Не підготовлене заздалегідь Живе спілкування Інтонація, міміка, жести Імпровізоване мовлення Чітко індивідуалізоване мовлення Емоційне й експресивне мовлення Повтори, зіставлення, різні тропи, фразеологізми	Вторинне Монологічне Графічно оформлене Пов'язане з попереднім обдумуванням Старанний відбір фактів та їх мовне оформлення Відбір мовних засобів, чітке підпорядкування стилю й типу мовлення Повний і ґрунтовний виклад думок Поглиблена робота над словом і текстом Редагування думки й форм її вираження Аналіз написаного

Зазначимо, що особливий інтерес у контексті порушеної проблеми мали наукові праці, у яких автори висловлюють свою точку зору стосовно зіставлення понять «мова» й «мовлення». При цьому враховувалися висновки науковців про те, що «мова й мовлення є комплементарними структурами», тобто вони, як атоми однієї молекули, не можуть існувати одне без одного [104, с. 341].

Проаналізуємо погляди деяких авторів з порушеного вище питання. Так, за висновками О. Реформатського, мова – це загальне соціальне надбання, яким можуть користуватись усі її носії, це знаряддя колективного спілкування та прояв суспільної свідомості людства в історичному розвитку. У свою чергу, мовлення становить окремий акт індивідуального чи групового прояву мови [281, с. 15].

На думку дослідниці С. Вербещук, мова – це суспільний феномен, а мовлення – індивідуальне користування мовою. Авторка також уточнює, що мовлення виступає своєрідною формою пізнання людиною предметів і явищ

дійсності, а також засобом спілкування людей між собою. Причому С. Вербещук відзначає, що, на відміну від сприймання як процесу безпосереднього відображення речей, мовлення є формою «посередкованого пізнання дійсності, її відображенням за допомогою рідної мови» [63, с. 13].

Ураховуючи вищенаведені думки, Г. Люблінська стверджує, що мовлення, з одного боку, є біднішим за мову. Адже будь-яка, навіть дуже ерудована, людина в процесі спілкування використовує лише деяку частину загального словника певної мови та різноманіття граматичних структур, що становлять її культурне багатство. Водночас Г. Люблінська вважає, що мовлення, з іншого боку, є багатшим за мову, оскільки в процесі комунікативної діяльності її учасники транслюють не лише певну інформацію, а й певні суб'єктивні ціннісні судження та ставлення. Отже, процес мовлення передбачає конструювання відповідного змісту повідомлення, а також відбір оптимального ритму, темпу, характеру розмови, надання їй відповідної інтонаційної виразності [170, с. 233].

Як встановлено, О. Крсек сприймає мову як специфічний спосіб, а мовлення – як комунікативний процес. При цьому авторка звертає увагу на те, що мовлення складається із засобів мови та підпадає під дію її законів, проте воно не є тотожним поняттю мови [149].

Визначаючи різницю між поняттями «мова» й «мовлення», О. Гойхман та Т. Надєїна констатують, що «мова – це система знаків, структурні одиниці якої й відношення між ними утворюють ієрархічно впорядковану структуру» [77, с. 8]. Як зазначають автори, універсальними мовними одиницями (тобто одиницями, що існують у будь-якій мові) є звуки, морфеми, слова, словосполучення, речення, причому кожна з названих одиниць належить певному рівню мови. Ці рівні взаємопов'язані й упорядковані, їх можна схематично відобразити так: звуковий – морфологічний – синтаксичний – семантичний (або смисловий). Очевидно, що в кожній мові існують свої специфічні правила, норми вживання тих чи інших одиниць, що зумовлює

різноманіття мовних засобів. О. Гойхман і Т. Надєїна також зазначають, що термін «мовлення» використовують у двох основних значеннях: як один із видів комунікативної діяльності людини, тобто використання мови для спілкування з іншими людьми; як конкретна діяльність, що виражається або у звуковій формі, або в писемній; як результат діяльності – текст (стаття, повідомлення) тощо [77].

В іншому джерелі О. Гойхман уточнює, що мова – це сукупність засобів спілкування людей за допомогою обміну думками та правил використання цих засобів. У свою чергу, мовлення становить використання наявних мовних засобів і правил у мовному спілкуванні людей. О. Гойхман вважає, що мова й мовлення співвідносяться як загальне та часткове [78, с. 8, 9].

Як зазначає М. Пентилюк, мова існує у вигляді різноманітних актів мовлення, повторюваних усно й фіксованих за допомогою письма, та характеризується єдністю, взаємозв'язком і взаємозалежністю всіх одиниць, що входять до її складу. У свою чергу, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну мету, що впливає із загальної мети спілкування [262, с. 4, 13].

Аналізуючи різні дослідження, І. Зимня дійшла висновку, що двочлен «мова – мовлення» слід трактувати як засіб та спосіб реалізації мовленнєвої діяльності індивіда. На підставі цього дослідниця в мовленнєвій діяльності виокремлює засоби (мовну систему) та способи (мовлення) формування й формулювання думки як предмета мовленнєвої діяльності [115, с. 28].

Зазначимо, що в контексті порушеної проблеми в нагоді стала також розроблена І. Коваликом схема-модель лінгвальної дійсності, у якій відбито схожі параметри мови й мовлення [134, с. 95] (див. рис.1). Зокрема до спільних властивостей мови й мовлення автор відносить такі: мова й мовлення – це дві форми єдиної лінгвальної дійсності, що існують в лінгвальній свідомості одних і тих самих мовців; мова здійснюється через

мовлення, а мовлення через мову; розвиток мови залежить від розвитку мовлення; для мови й мовлення спільною є функція мислення, спілкування, волевиявлення та зберігання інформації; мова й мовлення є об'єктами лінгвістики – єдиної науки про мову та мовлення [134, с. 4].

Водночас І. Ковалик наголошує, що «мова й мовлення – це дві різні форми єдиної лінгвальної дійсності, яким притаманні такі основні відмінності: мова насамперед має внутрішній (ідеальний) характер порівняно із зовнішнім (конкретним) характером мовлення; мовлення є безпосереднім предметом наукових спостережень, а мова з точки зору пізнання становить абстрактну наукову систему; система мови – це набір різнорівневих лінгвоодиниць і сукупність правил, за якими утворюються ці лінгвоодиниці. Мовлення – це мова в дії» [134, с. 4].

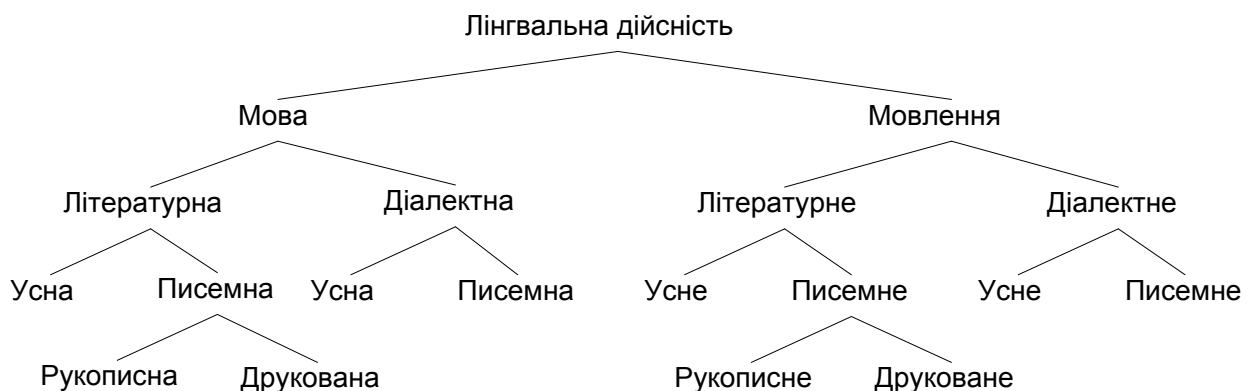


Рис. 1.1 Схема-модель лінгвальної дійсності за І. Коваликом

У лінгвістичному енциклопедичному словнику за ред. В. Ярцевої вказується, що мова – це певний код, тобто система об'єктивно існуючих, соціально закріплених знаків, у якій наведено співвідношення понятійного змісту та типового звучання, а також система правил їх вживання й узгодженості. У свою чергу, мовлення є процесом реалізації мови (коду), який використовується в мовленні та тільки таким шляхом виконує своє комунікативне призначення» [166]. Отже, мова – це інструмент, засіб спілкування, а мовлення – вид спілкування.

У дослідженні в нагоді стали також визначені в довіднику відмінності між основними властивостями вищевказаних феноменів (табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Відмінності між основними властивостями мови й мовлення

Мовлення	Мова
1	2
Розгортається в часі й реалізується в просторі	Абстрактна й відтворювана
Актуальне	Потенційна
Нескінченне	Система мови має певні межі
Субстанціональне	Формальна
Матеріальне, складається зі знаків, що артикулюються та сприймаються почуттями	Включає в себе абстрактні аналоги одиниць мовлення
Активне, динамічне	Система мови пасивна й статична
Рухливе	Відносно стабільна
Лінійне	Має різнорівневу організацію
Завдання – об'єднати слова в мовленнєвому потоці	Завдання мови – зберегти слова роздільно
Послідовність слів	Вносить у цю послідовність ієрархічні відношення
Суб'єктивне	Об'єктивна стосовно того, хто говорить
Довільне	Обов'язкова (імперативна)
Відображає досвід індивідуума	Фіксує досвід колективу
Сплановане та звернене на досягнення певної мети	Нецілеспрямована
Контекстно й ситуативно обумовлене	Незалежна від умов спілкування
Варіативне	Інваріативна
Допускає елементи випадкового	Не допускає елементів випадкового
Віднесене до об'єктів дійсності й може розглядатися з точки зору своєї істинності або неістинності	Не віднесена

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що «мова» й «мовлення» є близькими поняттями, які не існують порізно, але їх не можна ототожнювати. У дослідженні визначено, що *мова становить систему звукових і графічних знаків, яка виникла на певному історичному етапі розвитку етносу та знаходиться в стані подальшого розвитку*. Мова є важливим засобом людського спілкування та здійснення пізнавального процесу. У свою чергу, *мовлення є процесом, специфічним видом діяльності людини, у якій використовують мовні засоби*. Крім того, це поняття можна

використовувати в значенні мовленнєвої діяльності, її ораторського жанру (стилю).

Як свідчить аналіз наукової літератури, для коректного визначення поняття «мовленнєва культура» доцільно також розкрити сутність феномену мовленнєвої діяльності, способом реалізації якої якраз і є мовлення. Зокрема ґрунтовну характеристику мовленнєвої діяльності надав у своїй працях О. Леонт'єв, який сприймав мовленнєву діяльність як процес використання мови для спілкування під час будь-якої іншої людської діяльності. Науковець підкреслював, що мовленнєва діяльність має таку саму структуру, як і будь-яка інша людська діяльність, тобто в ній можна виокремити три блоки: мотиваційний, цільовий і виконавчий [160].

На думку І. Зимньої, мовленнєва діяльність – це «активний, цілеспрямований, мотивований, предметний (змістовний) процес видачі та (або) прийому сформованої та сформульованої за допомогою мови думки (волевиявлення, вираження почуттів), спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі спілкування» [113, с. 51]. Дослідниця також зазначає, що одиницями мовленнєвої діяльності є мовленнєві дії, хоч вони можуть реалізовуватись і самотійно, входячи в інші види діяльності. А тому ефективність цієї діяльності переважною мірою зумовлюється засвоєнням людиною знань одиниць певної мови та правил їх сполучення, навичок користування цими одиницями та вміннями комбінувати наявні знання для вираження нових думок у відповідних ситуаціях [112–116].

І. Зимня також звертає увагу на те, що мовленнєва діяльність, як і будь-яка інша діяльність, характеризується наявністю: 1) структурної (зовнішньої та внутрішньої) організації; 2) певним предметним змістом; 3) складної взаємодії функціонування уваги, сприйняття, мислення, пам'яті, що забезпечують загальнофункціональний психологічний механізм цієї діяльності; 4) єдності її внутрішньої й зовнішньої сторін; 5) єдністю змісту й

форми реалізації цієї діяльності. На думку авторки, джерелом мовленнєвої діяльності є комунікативно-пізнавальна потреба й комунікативно-пізнавальний мотив. І. Зимня також погоджується з О. Леонтьєвим стосовно того, що внутрішня структура цієї діяльності включає три основні фази: спонукально-мотиваційну, орієнтовно-дослідницьку (аналітико-синтетичну) і виконавчу [113, с. 56–57].

Л. Щерба під мовленнєвою діяльністю має на увазі процеси говоріння й розуміння, підкреслюючи при цьому, що процеси розуміння й інтерпретації знаків мови є не менш активними й не менш важливими, ніж сам комунікативний процес [346, с. 24–26]. Описуючи послідовність фаз мовленнєвої діяльності, О. Гойхман уточнює, що початком будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто обставини, що спонукають людину до здійснення процесу мовлення. У свою чергу, мовленнєва ситуація породжує мотив мовлення, що іноді трансформується в потребу здійснення цієї дії. Доцільно також відзначити, що науковець виокремлює такі етапи реалізації мовленнєвої дії: підготовка промови; структурування промови; перехід до зовнішнього мовлення; сприйняття мовлення; розуміння; здійснення зворотного зв'язку. Автор також зазначає, що мовленнєва діяльність з точки зору кодування-декодування інформації включає чотири основні аспекти, які прийнято називати видами мовленнєвої діяльності, а саме говоріння, слухання (аудіювання), письмо, читання [77].

Як з'ясовано під час проведення наукового пошуку, дослідники (С. Вербещук, В. Глухов, І. Зимня, В. Ковшиков [62; 63; 113–115; 135] та інші) виокремлюють у процесі вербального спілкування такі основні види мовленнєвої діяльності: слухання (аудіювання), говоріння, читання й письмо. До основних параметрів, що характеризують всі визначені види мовленнєвої діяльності, належать такі: характер вербального (мовного) спілкування; роль цієї діяльності у вербальному спілкуванні; спрямованість мовленнєвої діяльності на прийом або видачу повідомлення; її зв'язок зі способом

формування й формулювання думки; характер зовнішньої виразності; характер задіяного в процесах здійснення цієї діяльності зворотного зв'язку.

Так, *за характером* мовленнєвої діяльності виокремлюють усне (слухання й говоріння) й писемне (читання й письмо) спілкування. *За роллю* цієї діяльності у вербальному спілкуванні розрізняють ініціальні (з лат. початковий, первісний) види, до яких належать говоріння й письмо, та реактивні (з новолат. – протидіяти, відповідати на зовнішній вплив) її види, а саме слухання й читання. *За спрямованістю* здійснення мовленнєвої дії (на прийом або видачу мовленнєвого повідомлення) виокремлюють рецептивні (слухання, читання) та продуктивні (говоріння, письмо) види мовленнєвої діяльності. *За способом* формування й формулювання думки розрізняють усну (зовнішню) мову (сприйняття й розуміння мови); писемну мову (письмо й читання); внутрішню мову, що забезпечує й опосередкує обидва перші два види мовлення – усне й писемне.

Учені підкреслюють, що види мовленнєвої діяльності відрізняються один від одного й за характером зворотного зв'язку. Так, у продуктивних видах цієї діяльності (говорінні й письмі) здійснюється нервово-м'язовий зворотний зв'язок від органу-виконавця (апарату артикуляції, руки) до ділянки головного мозку, яка «організує» програму цієї діяльності. Цей зворотний зв'язок виконує функцію внутрішнього контролю й коригування. Поряд із внутрішнім зворотним зв'язком продуктивні види діяльності регулюються й зовнішнім зворотним зв'язком (слухове сприйняття). В обох рецептивних видах мовленнєвої діяльності (слуханні й читанні) зворотний зв'язок здійснюється головним чином по внутрішніх каналах смислового контролю та смислового аналізу [62; 63; 113–115; 135].

Як встановлено в процесі здійснення наукового пошуку, успішність реалізації людиною різних видів мовленнєвої діяльності значною мірою зумовлюється сформованістю в неї мовленнєвої культури. У свою чергу, для можливості грамотного визначення сутності мовленнєвої культури (або її

синоніму – культури мовлення) вважаємо за доцільне спочатку розкрити сутність поняття «культура», що є одним з фундаментальних понять різних наук.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що вченими пропонується декілька сотень тлумачень зазначеного поняття. Уточнимо, що в дослідженні першочергова увага приділялась визначенню культури як особистісного феномену.

Так, у довідковій та науковій літературі вищевказане поняття тлумачиться як: сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством протягом його історії; освіченість, вихованість; рівень, ступінь досконалості якої-небудь галузі господарської або розумової діяльності [58; 59; 60]; сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, що відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності; у вужчому розумінні – сфера духовного життя суспільства, що охоплює насамперед систему виховання, освіти, духовної творчості (особливо мистецької), а також установи й організації, що забезпечують їх функціонування [296]; предметно-ціннісна форма освоювально-перетворювальної діяльності, у якій відображається історично визначений рівень розвитку суспільства й людини, породжується й утверджується людський сенс буття [275]; історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя й діяльності людей, у їхніх взаєминах, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях [250]; не тільки все те, що створено руками і розумом людини, а й вироблений віками спосіб суспільного поведіння, що виявляється в народних звичаях, віруваннях, у ставленні одне до одного, до праці, до мови [123, с. 47].

Висвітлюючи філософсько-соціологічний сенс вищевказаного поняття, В. Андрущенко зазначає, що культура – це те, що створено людиною, а не

дано природою; реалізація в природі людських цілей за законами самої природи, олюднення природи людською працею в інтересах розвитку самої людини; характеристика і засіб зв'язку між людьми, що об'єднує їх у процесі історичного існування, своєрідна міра якості самого суспільства; сфера становлення й розвитку, життєдіяльності й соціалізації особистості у своєму природному й соціальному оточенні; історичний процес накопичення матеріальних і духовних благ, розвитку на цій основі творчих сил і можливостей [10].

Розкриваючи складність, багатозначність і багатовимірність поняття «культура», О. Рембач підкреслює, що основними характеристиками цього феномену є гуманність і людинотворення, яке полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей, інтеріоризованих членами суспільства. А тому можна сказати, що продуктом культури є сама людина, яка водночас виступає творцем культури, а головне джерело її подальшого розвитку – діяльність членів суспільства. Так, культура містить способи та результати діяльності людини [280, с. 8].

У контексті дослідження в нагоді були також висновки Л. Матвєєвої, яка під культурою особистості розуміє відображення міри освіченості, виховання людини [214]. Є. Бондаревська та В. Тернопільська стверджують, що культура – це специфічний спосіб діяльності, якісна характеристика способів життєдіяльності людини як суспільної, так і індивідуальної; усі прояви людської суб'єктивності, властивості і якості, що характеризують рівень розвитку суспільства, культурно-історичної епохи в її людському вимірі: рівень волі, освіченості, моральності, духовності людей, їх здібностей до культурного саморозвитку [44; 45; 307].

На думку Л. Уайта, культура – це засіб зробити життя безпечним і тривалим для людського роду. Розкриваючи сутність поняття культури, автор виокремлює клас феноменів (ідеї, вірування, відносини, почуття, дії, моделі поведінки, звичаї, закони, вироби та форми мистецтва, мова тощо),

яким члени суспільства надають певну символічну значущість. На цій підставі науковець зазначає, що культура проявляється в здатності людей створювати певні символи [316; 356].

Отже, як свідчить аналіз наукової літератури, учені сприймають культуру як «другу природу», вкладаючи у визначення цього поняття розуміння впливу людини на природу з метою її пристосування й використання в інтересах суспільства. Слід також зазначити, що саме поняття «культура» вживають для позначення як фундаментальних явищ, так і окремих його складників. Наприклад, в одному з наукових джерел [255, с. 32] виокремлюють такі види культури: «культура мислення», «культура почуття», «фізична культура», «культура поведінки», «культура мови», «мовленнєва культура» тощо.

Зазначимо, що в контексті порушеної проблеми дослідження основна увага приділялась саме вивченню мовленнєвої культури як важливої складової культури особистості. Як стверджують учені (Є. Адамов, А. Багмут, В. Бадер, І. Блинов, І. Борисюк, Л. Введенська, Г. Лабковська, О. Михайличенко, Г. Олійник, Л. Павлова, Л. Скворцов, І. Стіліану, С. Христові та інші) культура мовлення не тільки є ознакою високої культури особистості, а й обумовлена останньою. Як наслідок, чим більш культурною є людина, тим більш культурним є її мовлення [3; 16; 17; 35; 57; 229; 291; 303; 334; 347].

Відзначаючи важливу роль мовленнєвої культури в житті кожної людини, Л. Введенська та Л. Павлова підкреслюють, що «оволодіння мистецтвом спілкування, мистецтвом слова, культурою усного й письмового мовлення» сьогодні необхідно для кожної людини незалежно від того, «яким видом діяльності вона займається чи буде займатися» [57, с. 4].

Слід також зауважити, що в науковій літературі використовують два близьких поняття: «культура мовлення» й «мовленнєва культура». Деякі автори в значенні цих понять відзначають певні відмінності. Так,

С. Вербещук вважає, що значення поняття «мовленнєва культура» є ширшим, ніж поняття «культура мовлення». Адже, на її думку, культура мовлення проявляється в уміннях людини правильно говорити (і писати), добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети та ситуації спілкування. Отже, це система вимог до використання мови в мовленнєвій діяльності. Мовленнєва культура охоплює не тільки нормативні мовленнєві аспекти, а й особистісні, індивідуальні, загальнокультурні властивості людини, а також відбиває її душевний стан та емоційні переживання [63].

На думку О. Горошкіної, культура мовлення – це «майстерне володіння нормами літературної мови, уміння користуватися всіма її засобами залежно від умов спілкування, мети й змісту мовлення» [86, с. 62]. В. Александрова зазначає, що культура мовлення переважно трактується в наукових працях у таких трьох значеннях: як сукупність та система певних її ознак і властивостей, що свідчать про її комунікативну досконалість; як сукупність навичок і знань людини, що забезпечують цілісне та просте застосування мови з метою спілкування; як галузь лінгвістичних знань про культуру мовлення, як сукупність її комунікативних якостей. На підставі цього авторка стверджує, що культура мовлення – це такі якості мовлення людини, які в процесі говоріння чи письма забезпечують ефективне досягнення мети спілкування на основі дотримання відповідних правил, етичних норм, ситуативних і естетичних нюансів. А тому культура мовлення передбачає вибір мовцем найбільш доцільних для застосування в конкретній мовленнєвій ситуації мовних засобів. В. Александрова також уточнює, що мовленнєву культуру вона сприймає як складну систему мовних знаків, які ґрунтуються на мовних і моральних правилах та нормах поведінки» [5, с. 28].

Водночас у процесі проведення дослідження з'ясовано, що більшість учених (А. Богуш, С. Вербещук, Т. Плещенко, Н. Федотова, Р. Чечет [36–40; 62; 63; 268] та інші) поняття «культура мовлення» й «мовленнєва культура»

сприймають як еквіваленти. Стосовно зіставлення вказаних понять у дисертації поділяється точка зору саме цих науковців.

Як засвідчує аналіз наукової літератури, деякі автори у своїх працях поняття «культура мови» й «культура мовлення» теж сприймають як синоніми, а тому визначення ними цих понять не має суттєвих відмінностей. Так, у довіднику з культури української мови зазначено, що з культурою мови насамперед пов'язують уміння правильно говорити й писати, добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування [151]. В. Русанівський і С. Єрмоленко вважають, що поняття високої культури мови пов'язують не лише з дотриманням загальноприйнятих норм вимови, слововжитку, граматичної будови фрази, а й зі знанням мови в багатоманітному вияві її стильових різновидів і жанрів, уміння вибирати мовно-виражальні засоби, форму, манеру висловлення відповідно до теми повідомлення, залежно від того, яку реакцію викликає у слухача [286].

І. Блинов зазначає, що культура мовлення передбачає всебічне засвоєння мовленнєвої майстерності у всій її різноманітності, у всіх її проявах. Автор також указує на зв'язок культури мовлення й культури мислення: «Культура мовлення невіддільна від культури мислення, від його активності й поглибленості» [34, с. 8]. Схожі ідеї висловлює Н. Бабиш. На думку авторки, «культура мовлення – це сукупність культури мислення й культури суспільних (соціальних) і духовних стосунків людини» [15, с. 66].

Інші мовознавці (Н. Дика, В. Пасинок, Л. Скворцов [100; 254–256; 291] та інші) указують на диференціацію понять «культура мови» й «культура мовлення». Так, В. Пасинок стверджує, що поняття «культура мови» вживають для визначення зразкових текстів, що містяться у визначних писемних пам'ятках минулого, а «культура мовлення» (або «мовленнєва культура») – для кваліфікування відповідного рівня живого втілення мовних засобів у ситуаціях повсякденного усного й писемного спілкування [255].

У своїй науковій роботі Н. Веніг теж розрізняє поняття «культура мови» й «культура мовлення». Під культурою мови авторка розуміє конкретну реалізацію мовних властивостей в умовах повсякденного й масового спілкування, а під культурою мовлення – уміння викладати їх виразно та стилістично диференційовано, тобто володіти законами літературної мови в повному обсязі [61].

Звертаючи увагу на різницю значень понять «культура мови» й «культура мовлення», Н. Дика стверджує: культура мови є показником її унормованості, що визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, правописними та стилістичними нормами. У свою чергу, культура мовлення передбачає безумовне дотримання норм та правил усної й писемної літературної мови, а також прояв людиною мовленнєвої майстерності [100].

Л. Скворцов під культурою мови має на увазі властивості зразкових текстів, закріплених у пам'ятках писемності, потенційні якості мовної системи, володіння індивідом мовними засобами й функціональними стилями. На думку автора, під культурою мовлення розуміють конкретну реалізацію мовних властивостей і можливостей в умовах повсякденного й масового – усного й писемного – спілкування, уміння використовувати форми та стилі сучасної літературної мови залежно від наявної ситуації [291, с. 79].

Як уважає М. Алексєєва-Вовк, культура мовлення – це система комунікативних якостей мовлення, «упорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, які оптимально виражають зміст мовлення і задовольняють умови й мету спілкування». У свою чергу, під культурою мовлення (культурою мовленнєвого спілкування) авторка розуміє реалізацію людиною соціально-моральних норм поведінки й культури мовлення, що необхідні для регуляції взаємодії людей в процесі їхнього спілкування [6, с. 79].

М. Ілляш у своїй науковій праці виокремлює три основних термінологічних значення поняття «культура мовлення». По-перше, під мовленнєвою культурою розуміють володіння літературними нормами на всіх мовних рівнях, в усній і писемній формах мовлення, уміння людини користуватися мовно-стилістичними засобами та прийомами з урахуванням наявних умов та поставлених цілей комунікації. У цьому значенні культура проявляється безпосередньо в мовленнєвій діяльності, в індивідуальній реалізації вироблених тривалою практикою людей нормативних мовленнєвих засобів і прийомів. М. Ілляш підкреслює, що кожна культурна людина має володіти міцним знанням літературних норм і правил; уміти застосовувати ці норми та правила у своїй практичній мовленнєвій діяльності залежно від мети висловлювання, мовленнєвої ситуації, особливостей усної й писемної форм мовлення; уміти давати правильну мовно-стилістичну оцінку мовленнєвим фактам. По-друге, культура мовлення – це «впорядкована сукупність нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування, що оптимально виражають зміст мовлення й задовольняють умови та цілі спілкування». По-третє, культурою мовлення називають у сучасній науковій літературі самостійну лінгвістичну науку [119, с. 5–6].

Схожі ідеї висловлює А. Растегаєва. На її думку, мовленнєва культура – це «вміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях (висловлювати свої думки, бажання, наміри, прохання тощо), використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жести, рухи) та інтонаційні засоби виразності мовлення» [278, с. 178]. Б. Головін виокремлює в понятті «культура мовлення» два семантичних аспекти: як сукупність й систему комунікативних якостей мовлення; як учення про сукупність та систему комунікативних якостей мовлення [79].

Як встановлено в дослідженні, О. Кирильчук сприймає культуру мовлення як один з основних компонентів виховання риторичної культури.

Причому авторка підкреслює, що кожна людина має постійно працювати над удосконаленням власної культури мовлення [126, с. 302].

На основі аналізу наукової літератури зроблено висновок про те, що в дослідженні культуру мови й культуру мовлення сприймають як різні поняття. Так, під культурою мови розуміють властивість зразкових текстів, закріплених у пам'ятках писемності, а також потенційні якості мовної системи. У свою чергу, *мовленнєву культуру сприймають як інтегративну особистісну якість, що відбиває спроможність людини здійснювати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети й наявної мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови.*

1.2 Якісні ознаки та властивості мовленнєвої культури

У науковій літературі підкреслюють, що мовленнєва культура як унікальний особистісний феномен характеризується низкою специфічних ознак. Проте погляди вчених щодо визначення цих ознак мають певні відмінності.

Так, Є. Адамов підкреслює, що культура мовлення передбачає не тільки дотримання людиною вимог щодо її словникового запасу, правил стилістики, граматики й орфоепії, а й прояв таких ознак мовлення, як грамотність, змістовність, виразність, точність, зрозумілість, переконливість [3]. О. Бахмутова вважає, що культура мовлення проявляється передусім у вміннях особистості передавати думки «правильно, точно й виразно» [20, с. 3].

М. Пентилюк стверджує, що саме досконале володіння мовою, її нормами в процесі мовленнєвої діяльності визначає культуру мовлення людини [262; 263]. За словами І. Федосова, мовленнєва культура проявляється в дотриманні суб'єктом в комунікації граматичних і орфоепічних правил, повному використанні лексичного багатства мови, демонстрації таких властивостей мовлення, як різноманітність, точність,

логічність побудови змісту, виразність і образність. Крім того, автор відзначає, що мовленнєва культура передбачає сформованість у людини словесної майстерності, наявності в усному мовленні змістовності та переконливості [325].

Ф. Сороколетов та О. Федоров зазначають, що поняття мовленнєвої культури включає в себе питання орфоепічних, граматичних і лексичних норм, а також питання стилістики. Формування цієї культури в молоді має забезпечувати засвоєння знань про мову, достатніх для того, щоб уміти підбирати потрібні слова, правильно розбудовувати процес мовлення, яке має бути граматично точним, правильним, яскравим і виразним [301].

Л. Введенська та Л. Павлова вважають, що культура мовлення свідчить про наявність у людини сукупності певних якостей та властивостей, які дають змогу здійснювати ефективний вплив на адресата з урахуванням конкретної обстановки залежно від поставленого завдання, а тому носій зазначеної культури має бути здатним знаходити для виразу конкретного змісту в кожній реальній ситуації спілкування нову мовленнєву формулу. У свою чергу, це вимагає, щоб мовлення людини характеризувалось такими ознаками, як багатство (різноманітність), чистота, виразність, ясність, зрозумілість, точність і правильність [57, с. 64].

Н. Бабич зазначає, що в процесі визначення якісних ознак культури мовлення слід ураховувати як «суто мовні його особливості (ступінь оволодіння діючими в конкретну епоху нормами), так і позамовні (знання законів мислення, практичний досвід мовця – життєвий, віковий і мовленнєвий, психічний стан мовця, мету, націленість спілкування тощо» [15, с. 66].

Аналізуючи основні параметри мовлення, Л. Скворцов пропонує в мовленнєвій культурі виокремити два рівні. Нижчим щаблем визначено правильність мовлення, що засвідчує опанування людиною літературним мовленням та його нормами. Вищим щаблем виступає культура мовлення у

власному розумінні, про яку можна говорити в ситуації оволодіння особистістю літературними нормами [291].

На основі аналізу наукової літератури [4; 33; 115; 291] зроблено висновок про те, що мовленнєва культура має свої характерні комунікативні ознаки. Визначимо та схарактеризуємо найбільш важливі з них.

Так, у сучасних словниках української мови зазначено, що *правильність* є однією з визначальних ознак мовленнєвої культури. У світлі цього доцільно визначити сенс слова «правильний», що має різні тлумачення, зокрема такі: непомильний, безпомилковий; який відповідає дійсності; який відповідає встановленим правилам і нормам [166; 245; 247; 320; 351]. Як підкреслює Н. Бабич, правильність є глобальною ознакою, адже їй підпорядковані всі інші ознаки, що залежать від дотримання правил мовлення [15, с. 66].

Л. Успенський зазначає, що правильне мовлення передбачає дотримання людиною граматичних і синтаксичних правил, а також наявність у неї вмінь адекватно транслювати співрозмовникові потрібну інформацію чи власну думку з окресленого питання [319, с. 43]. На думку Б. Головіна, правильність мовлення проявляється у відповідності його мовної структури чинним мовним нормам: «наголосу, словоутворенню, лексичним, морфологічним, синтаксичним та стилістичним нормам» [79, с. 25–26].

Науковцями зазначається, що правильність мовлення передбачає дотримання норм літературної мови. У свою чергу, слово «норма» тлумачиться як: звичайний, узаконений, загальноприйнятий, обов'язковий; порядок, стан, правило, стандарти; установа міра, розмір чого-небудь; визначена порція, пайок; зразок, яким необхідно користуватись [244; 245; 318].

С. Караман вважає, що мовна норма – це «правило, якому підкорюється мова», а мовленнєва помилка – це «порушення мовної норми» [123, с. 47]. На думку О. Михайличенка, «правильність – це володіння навичками

літературного мовлення, передбаченого орфоепічними, орфографічними, граматичними та лексичними нормами [228, с. 56].

У дослідженнях також визначено, що мовна норма (норма літературної мови) становить: сукупність мовних засобів, що відповідають системі мови та сприймаються її носіями як взірць суспільного спілкування на певному етапі розвитку мови й суспільства загалом; сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються мовці в усному й писемному мовленні; найбільш точний засіб висловлення думки, узаконене мовне явище; зразковий загальноприйнятий засіб висловлення думки, закріплений у кращих творах художньої літератури та застосований в офіційному спілкуванні; одна з найважливіших умов стабільності, єдності й самобутності національної мови; відповідність системі мови, стабільність, обов'язковість; прийняті в суспільно-мовленнєвій практиці освічених людей правила вимови, граматичні та інші мовні засоби, правила слововживання [15; 262; 318; 325].

Як підкреслюється в науковій літературі, наявність мовленнєвої норми є обов'язковою умовою функціонування системи літературної мови, а також обов'язковим фактором існування культури мовлення. Отже, саме мовна норма визначає літературну мову [63; 284].

Норми мовлення визначаються системою конкретної мови, а тому вони історично й соціально зумовлені. Ці норми також тісно пов'язані з правилами мовленнями, тобто положеннями, які відбивають певні мовні закономірності та співвідношення мовних явищ або які пропонують конкретний нормативний спосіб використання мовних засобів у писемному й усному мовленні [15, с. 67].

На думку С. Вербещук, норми й правила мовлення коригують мовну систему й одночасно визначають рівень культури мовлення. Очевидно, що суб'єкти комунікації зможуть порозумітися тільки в разі, коли обом відомі «однакові зв'язки між знаком (звуком, словом, конструкцією) і позначуваним

цим знаком, тобто обидва керуються діючими сьогодні правилами» [63, с. 63]. А тому можна сказати, що норма мовлення – це прояв у мовленні «норми мови» [267, с. 63].

С. Вербецук також вважає, що про нормативність мовлення можна говорити лише тоді, якщо: воно відповідає системі мови, не суперечить її законам; використаний варіант норми має нові семантико-стилістичні можливості, «увиразнює, уточнює контекст, дає додаткову й вичерпну інформацію»; не допущено стилістичного (і стильового) дисонансу; доречно обґрунтовано застосування норм з іншого стилю; не допущено зміщування норм різних мов під впливом білінгвальної мовленнєвої практики [63, с. 35].

Зазначимо, що вченими визначено різні групи норм літературної мови, яких треба дотримуватися в мовленнєвому процесі. Наприклад, М. Пентилюк виокремила такі групи норм: *орфоенічні* (забезпечують правильну вимову звуків і звукосполучень, а також наголос у словах), *лексичні* (регулюють уживання слів у властивому їм значенні та правильне поєднання слів за змістом у реченні й словосполученні), *граматичні* (визначають правильне творення й уживання слів та їх форм, правильну побудову словосполучень і речень), *стилістичні* (вимагають уживання мовних засобів відповідно до їх стилістичного забарвлення та стилю мовлення), *орфографічні* (забезпечують правильний запис слів), *пунктуаційні* (описують норми правильної розстановки розділових знаків) [262, с. 16].

Як встановлено в дослідженні, ще однією характерною ознакою культури мовлення є *точність*. За тлумаченням словників, точний – це: вимірний, вирахований з максимальним наближенням до об'єктивних даних; який у подробицях і деталях відбиває певний об'єктивний зміст; вичерпно визначений, конкретний, не приблизний, не загальний; який цілком відповідає певним вимогам, потребам; який суворо дотримується встановленого порядку, певних термінів [59; 60; 245].

Зокрема О. Горошкіна, А. Нікітіна й П. Попова вважають, що точність мовлення полягає в уживанні людиною точних значень слів, словосполучень, речень та вмінні виражати свої думки так, щоб вони однозначно були сприйняті адресатом мовлення [150]. За А. Растегаєвою, точність мовлення – це вибір таких мовних засобів, які в найкращий спосіб відбивають зміст висловлювання, розкривають його тему й основну думку [278, с. 184]. На думку О. Михайличенка, «точність – комунікативна якість мовлення, що передбачає використання слів у повній відповідності з їхнім значенням» [228, с. 57].

Науковці (Н. Бабич, К. Герман, М. Ілляш, М. Скаб та інші) зазначають, що поняття «точність» щодо мовлення має два значення: 1) знання та правильне вживання в мовленні слів (їх значень) і словосполучень, зафіксованих у спеціальній довідковій літературі та звичних (узвичаєних) для людей, які володіють нормами літературної мови; 2) уміння оформлювати й виражати думки адекватно предмету чи явищу дійсності, не провокуючи інших тлумачень [152; 231].

На думку Л. Введенської й Л. Павлової, точність як ознака культури мовлення насамперед пов'язана «з точністю слововживання, правильним використанням багатозначних слів, синонімів, антонімів, омонімів» [57, с. 78] і визначається вмінням людини чітко та ясно мислити, її знанням предмета мовлення й правил мови. Для забезпечення точності мовлення автори пропонують кожному промовцю враховувати: всі значення слова, щоб уникнути непорозумінь під час сприйняття співрозмовником переданої інформації; можливості сполучуваності використаного слова з іншими словами; емоційно-експресивне забарвлення; стилістичну характеристику слова, що визначається його приналежністю до того чи іншого стилю мовлення (наприклад, жанровий, науковий, газетно-журнальний (публіцистичний), офіційно-документальний, виробничо-технічний,

художньо-белетристичний стиль тощо), сферу вживання; граматичну оформленість, а також особливість афіксів [57].

За Д. Розенталем, основним критерієм точності мовлення є відповідність змісту висловленої думки запланованому повідомленню. А тому автор рекомендує промовцю значну увагу приділяти забезпеченню точності слововживання, адже неправильний вибір певного слова під час формулювання думки (наприклад, близького за значенням слова (синоніма) або близького за звучанням терміна) може стати причиною того, що співрозмовник не зможе правильно зрозуміти подану йому інформацію [283; 284].

Як уважає Б. Головін, точність мовлення залежить не тільки від вибору слів, а й від уміння або невміння людини чітко зіставити «слово і предмет, слово і дію, слово і поняття» [79, с. 131–133]. А тому точним можна назвати таке мовлення, коли вжиті слова повністю відповідають їх мовним значенням, тобто тим загальноприйнятим значенням, що усталились у мові в конкретний період часу [63, с. 36].

У науковій літературі зазначають, що точність мовлення досягається насамперед за допомогою оволодіння людиною знаннями про предмет мовлення (спочатку треба цей предмет вивчити), знаннями самої мови та мовної системи всіх її рівнів, стилістичними ресурсами, мовними засобами вираження емоційності, уміннями узгодити знання про предмет зі знанням мови (тобто вмінням вибрати найбільш точну для наявної ситуації спілкування назву предмета, явища, процесу тощо) [63; 79].

Як визначено в дослідженні, іншою комунікативною ознакою культури мовлення є *логічність*. За висновками М. Пентилюк, логічність мовлення проявляється в забезпеченні людиною смислових зв'язків між словами й реченнями в тексті [261; 262].

Н. Бабич підкреслює, що логічність формується на рівні «мислення – мова – мовлення» і залежить від ступеня володіння індивідом прийомами

розумової діяльності, засвоєння ним знань законів логіки та знань об'єктивної реальної дійсності, тобто перебуває в тісному зв'язку з точністю [15]. О. Горошкіна, А. Нікітіна й П. Попова стверджують, що логічність характеризує зміст висловлювання та забезпечує його смислову послідовність. А тому логічність передбачає сформованість у людини вмінь чітко й послідовно мислити, дотримуватися логіки викладу, урахувувати наявну мовленнєву ситуацію [150].

Як зауважує С. Вербещук, логічність мовлення пов'язана зі змістовою та синтаксичною організацією як висловлювання, так і тексту. Авторка підкреслює, що існує два види логічності мовлення: предметна (передбачає «відповідність змістових зв'язків та відношень одиниць мови в мовленні зв'язкам і відношенням предметів і явищ у реальній дійсності») і понятійна (є відображенням «структури думки, її розвитку в семантичних зв'язках елементів мови в мовленні»). Визначені види логічності мовлення існують у тісній взаємодії, проте в різних ситуаціях один з них може набувати більшої значущості [63, с. 37].

У науковій літературі також наголошують, що умови логічності мовлення можуть бути екстралінгвістичними та власне лінгвістичними. До першої групи умов належить оволодіння логікою міркування, що передбачає чітку орієнтацію людини на співрозмовника, на ситуацію мовлення. Серед власне лінгвістичних умов центральне місце посідає знання суб'єктом мовленнєвого процесу мовних засобів, які сприяють організації змістового зв'язку [63; 79]. Очевидно, що порушення логіки викладу негативно відбивається на розумінні інформації слухачем.

На думку Б. Головіна, основними умовами забезпечення логічності мовлення на рівні зв'язного тексту є такі: наявність, позначення переходів від однієї думки до іншої; членування тексту на абзаци; оптимальний вибір синтаксичних структур, що мають бути адекватними характеру змісту; вдалий вибір композиції й методу організації висловлюваного змісту [79].

Іншою комунікативною ознакою культури мовлення є його *чистота*. Як з'ясовано, у довідковій літературі слово «чистий» має різні значення. Серед них у контексті дослідження інтерес викликали такі тлумачення: старанно, акуратно виконаний, майстерно зроблений; який не містить побічного, зайвого; який має виразні, правильні контури, чітко окреслений; ясний, правильний, чіткий [58–60; 245].

Як стверджує М. Ілляш, чистота мовлення проявляється в чіткому дотриманні людиною мовних і стилістичних норм літературної мови, передусім у сфері вимови та слововживання [119]. Інші науковці (С. Вербещук, М. Головін, Т. Ладиженська, М. Пентилюк) зазначають, що чистота мовлення – це повна його відповідність нормам літературної мови, уживання слів, що відповідають цим нормам, правильна літературна вимова. Автори підкреслюють, що в чистому мовленні відсутні сторонні літературній мові елементи, а також слова, які відкидаються нормами моралі. До засобів, що руйнують чистоту мовлення, дослідники відносять, наприклад, такі: діалектизми (слова, що властиві місцевим говорам), лайливі слова, слова-паразити (слова, що часто й необґрунтовано повторюються), варваризми (іноземні слова й словосполучення, що вживаються без будь-якої потреби), жаргонізми (слова і словесні звороти, що виникають і застосовуються в жаргонах), вульгаризми (слова та вирази, які грубо, вульгарно позначають коло певних предметів і явищ життя та принижують гідність людини), канцеляризми (слова і звороти, що є типовими для ділового стилю, але застосування яких є недоречним для інших мовних стилів) тощо [63; 79; 154; 261; 262].

Ще однією комунікативною ознакою культури мовлення визначено її *виразність*. За тлумаченням словників, виразний – це такий, що: 1) зовнішніми ознаками передає внутрішні якості, переживання (про обличчя, очі тощо), є вимовним, промовистим; 2) добре виражає що-небудь, є

яскравим за своїми якостями, зовнішнім виглядом; 3) є чітким, легко зрозумілим [58–60].

Є. Адамов вважає, що культурне мовлення – це саме виразне мовлення, що «досягається застосуванням різних фонетичних засобів, чіткою дикцією, правильною вимовою, експресивністю, яка пов'язана з емоційною насиченістю мовлення» [3, с. 29]. Серед дієвих засобів виразності автор називає, наприклад, такі: використання прислів'їв, приказок, ідіоматичних висловів, метафор, гіпербол; застосування спеціальних прийомів підкреслення; звертання до аудиторії, повторів, епітетів, порівнянь, риторичних фігур, інверсій, градацій, антитез тощо [3].

У наукових джерелах під виразністю мовлення вчені також розуміють: такі особливості його структури, які підтримують увагу та інтерес до повідомлення у слухача чи читача [79, с. 182]; застосування засобів і прийомів, за допомогою яких у читача виникає особливий інтерес і підвищена увага до змісту й форми мовлення [119, с. 131]; створення емоційно-образної ситуації, що здійснює вплив на емоції та почуття слухачів [228, с. 56]; використання таких мовних засобів, що забезпечують дієвий вплив на читача або слухача [262, с. 39].

На думку Б. Головіна, мовлення можна назвати виразним, якщо завдяки добору й розміщенню засобів воно впливає не тільки на розум, а і на емоційну сферу, активізує увагу й інтерес людини [79, с. 182]. За А. Растегаєвою, виразність мовлення забезпечується за допомогою відбору мовних засобів, що найбільшою мірою відповідають умовам та завданням спілкування [278, с. 184].

М. Пентилюк підкреслює, що виразність мовлення дає змогу активізувати інтерес людини до висловлення чи тексту. За поглядами авторки, до виразності також належить образність мовлення, яка передбачає вживання людиною слів чи словосполучень у їх метафоричному значенні. Це допомагає художньо відтворювати існуючу реальність [262].

О. Аматьєва визначає виразність (експресію) мовлення як комунікативну якість культурного мовлення, особливість його структури, що впливає не лише на свідомість, але й на емоції читача чи слухача, підтримує його увагу та інтерес. На думку дослідниці, виразність виявляється в письмовому й усному мовленні як художня характеристика, виражається насамперед мовними засобами і трактується як образність мови чи мовлення. При цьому виразність, що притаманна виключно усному звучному мовленню, може бути інтонаційно-звуковою або емоційно-експресивною. Вона забезпечується мовними (інтонація в складі її елементів: темп, тембр, гучність тощо) і немовними засобами: міміка, пантоміміка (жести, пози тощо) [7, с. 7].

Аналогічні ідеї щодо розкриття зв'язку між виразністю й образністю мовлення висловлює М. Ілляш. Він уточнює, що виразність у широкому розумінні – це всі засоби та прийоми мовлення. Як уважає автор, про образність мовлення можна говорити в разі, коли слова чи словосполучення вживають в їх незвичному значенні, тобто коли вони переосмислюються, метафоризуються. Отже, образність входить в поняття виразності. А тому все образне водночас є і виразним, проте не все виразне обов'язково має бути образним. А це значить, що існують необразні виражальні засоби [119, с. 131].

Як підкреслюють Л. Введенська й Л. Павлова, виразність мовлення може створюватися різними засобами мови. Так, у літературі виокремлюють різні види виразності, а саме: акцентологічну, лексичну, словотворчу, морфологічну, синтаксичну, інтонаційну, стилістичну, вимови тощо. Автори також уточнюють, що вибір виду виразності усного мовлення значною мірою залежить від наявної ситуації спілкування [57].

Науковці (С. Вербещук, І. Синиця, Д. Розенталь та інші) зазначають, що виразність – це найбільш точна відповідність мовлення змісту, завданням і обставинам мовлення. Причому виразність мовлення забезпечується не

тільки правильним позначенням необхідного відтінку думки, логічною точністю, а і точністю емоційною, адекватним відбиттям почуттів, ставлень людини до змісту думки співбесідника. А тому виразність мислення передбачає сформованість у людини вмінь яскраво, переконливо, стисло передавати думки та впливати на людей інтонаціями, вибором слів, загальним настроєм розповіді. У свою чергу, це передбачає застосування не лише лінгвістичних, а і «паралінгвістичних» та «екстралінгвістичних» засобів виразності мовлення (відповідної модуляції голосу, пауз, міміки, жестів, фразових і логічних наголосів, темпу промови, тону мовлення, руху голосу за висотою, силою, тембром) [62; 284; 289].

Вагомого значення образності як характерної ознаки мовлення надають також М. Герман, С. Гурвич, В. Погорелко, Ф. Сороколетов, А. Толмачов, О. Федоров та інші. Зокрема вони підкреслюють, що справжня образність викладу якнайкраще мобілізує не тільки розум (думку) людини, а й її почуття, забезпечує естетичне задоволення слухача від почутого та сприяє більш уважному його сприйняттю. Як наслідок, фактичний матеріал запам'ятовується без особливих зусиль та довше зберігається в пам'яті.

За висновками вчених, для підвищення образності мовленнєвого процесу доцільно широко використовувати різні засоби, у тому числі багатство фольклору, народної розмовної мови, образні порівняння, прислів'я та приказки. Водночас дослідники застерігають від надмірного вживання метафор, алегорій, крилатих слів, порівнянь, аналогій, метонімій, гіпербол, іронії, сарказму, оскільки надмірне використання цих образних засобів може призвести до того, що зміст промови буде складно зрозуміти [90; 301; 314].

Як визначено Б. Головіним, виразність мовлення забезпечується дотриманням таких умов: активізації самостійності мислення, діяльності свідомості суб'єкта мовленнєвого процесу; прояву людиною небайдужості, інтересу до того, про що вона говорить чи пише, а також до тих, хто слухає

або читає повідомлення; демонстрації учасником комунікації знань мови та її виражальних можливостей, знань засобів і особливостей мовних стилів; систематичного й цілеспрямованого тренування людиною власних мовленнєвих навичок; наявністю в автора мовлення свідомого наміру говорити й писати виразно, психологічної цільової установки на формування виразності мовлення; оволодіння людиною мовними засобами, що забезпечують цю якість [79].

Іншою комунікативною ознакою культури мовлення визначено *багатство мовлення*. За тлумаченням словників, слово «багатий» має різні значення, у тому числі такі: цінний чим-небудь, високоякісний, різноманітний, з великим запасом слів [166; 245].

Як зазначає Т. Дегтярьова, текст буде легким для читання й сприйняття за умови різноманітної побудови абзаців, умілого використання людиною образності, намагання автора уникнути багаторазового повторення тих самих слів. Отже, різноманітність будується саме на ретельному й уважному ставленні особистості до вибору лексичних та граматичних виражальних засобів мови [93, с. 95].

Аналогічні думки висловлюють такі автори, як О. Горошкіна, А. Нікітіна, Л. Попова та інші. На їхню думку, «багатство мови визначається насамперед багатством словника, а саме використанням значної кількості слів, словосполучень і речень, що відрізняються за смислом і будовою» [150, с. 36]. Д. Розенталь та І. Голуб звертають увагу на те, що робити висновки про багатство мовлення конкретної людини треба на основі врахування не тільки її словникового запасу, а й багатозначності використаних нею слів, синонімів, омонімів, антонімів, паронімів тощо [81, с. 293–294].

Б. Головін і С. Вербещук сприймають багатство мовлення як максимально можливе насичення його різними засобами мовлення, що не повторюються й потрібні для ефективної реалізації комунікативного наміру. Автори підкреслюють, що в науковій літературі розрізняють такі види

мовленнєвого багатства: лексичне (інформаційна насиченість, що залежить від добору мовного матеріалу та наповнення його авторськими думками, відчуттями, уникнення мовних штампів і невиправданих повторів слів); семантичне (різноманітність й оновлення лексичних зв'язків); синтаксичне (різноманітність синтаксичних конструкцій); фразеологічне (сукупність усталених і семантично нерозкладних сполучень слів, які відтворюються в мові й характеризуються метафоричністю та слабкою формальною варіативністю: прислів'я, приказки, крилаті вислови тощо); інтонаційне (широкий арсенал типових інтонацій, оптимальний ритміко-мелодійний лад мови, що відбиває інтелектуальний та емоційно-вольовий бік мовлення в послідовних змінах висоти тону, сили й часу звучання, а також тембру голосу) [63; 79].

С. Вербещук також пояснює, що аналіз багатства мовлення як комунікативної ознаки доцільно робити на основі врахування співвідношення термінів «мовлення» й «мова». Очевидно, що мова як суспільний феномен відрізняється багатством. Водночас мовлення конкретного індивідуума може бути багатим чи бідним, одноманітним чи різноманітним. Авторка також зазначає, що для розвитку й збагачення індивідуального мовлення людина має здійснювати певні кроки: розширювати свій словниковий запас шляхом вивчення творів народної творчості, читання художньої й публіцистичної літератури, опанування нормативної граматики тощо [63, с. 38]. У свою чергу, це дозволяє уникнути мовленнєвих помилок, у яких проявляється бідність мовлення, наприклад таких: часте повторення одного й того самого слова, уживання поряд спільнокореневих слів; однотипність та слабка розгалуженість синтаксичних конструкцій; використання слів-паразитів, мовленнєвих штампів, канцеляризмів тощо [63; 79].

Багатство мовлення тісно пов'язане з такою його ознакою, як *різноманітність*. Н. Бабич пояснює, що різноманітність – це вираження

однієї й тієї ж думки, одного й того ж граматичного значення різними способами та засобами [15]. Аналізуючи різницю в тлумаченні вченими словосполучень «багатство мовлення» й «різноманітність мовлення», М. Ілляш конкретизує, що під багатством мовлення розуміють «велику кількість мовленнєвих одиниць, семантично й стилістично відмінних між собою», а під різноманітністю мовлення – «чималу кількість однозначних одиниць, що відрізняються словотворчою та граматичною структурою» [119, с. 112–113].

Серед характерних ознак мовленнєвої культури важливе місце посідає *доречність* мовлення. У цьому плані Л. Успенський відзначає, що головна складність в оволодінні мовою полягає в умінні на слух визначати, який саме стиль мовлення є доречним у конкретній ситуації [319, с. 54].

Як свідчить аналіз наукової літератури, учені визначають доречність мовлення як: підбір, організацію засобів мови, які роблять мовлення таким, що відповідає цілям і умовам спілкування (доречне мовлення відповідає темі повідомлення, його логічному й емоційному змісту, складу слухачів чи читачів, інформаційним, виховальним, естетичним чи іншим завданням письмового чи усного виступу) [58]; ознаку культури мовлення, що вимагає такого добору (підбору) мовних засобів, які відповідають змісту й характеру експресії повідомлення [53]; уміння людини вибрати вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність, лексичні засоби, які найкраще підходять до неї, ураховувати, з ким, де та з якою метою відбувається спілкування [150; 262].

У науковій літературі розрізняють такі види доречності мовлення: стильова (доречність окремого слова, конструкції або композиційно-мовленнєвої системи загалом, що визначається й регулюється стилем мови); контекстуальна (доречність окремої мовної одиниці регламентується контекстом, тобто її мовленнєвим оточенням); ситуативна (доречність проявляється у врахуванні мовленнєвих ситуацій мовлення, стилю твору

загалом); особистісно-психологічна (передбачає добре знання структури мови, тобто слів, фразеологічних зворотів, синтаксичних конструкцій, які дають можливість вибору потрібних засобів висловлювання в кожному конкретному випадку, а також предмета обговорення; сформованість умінь і навичок оптимального використання ресурсів мови; прояв чуйності, доброзичливості й поважливого ставлення до людей, їхніх переконань) [78].

До комунікативних ознак культури мовлення дослідники також відносять *стислість*. Як зазначає М. Ілляш, ця ознака мовлення проявляється «в намаганні людини виразити максимальну за обсягом інформацію мінімальною кількістю слів» [119, с. 148]. На думку О. Михайличенка, стислість – це комунікативна якість, що передбачає застосування «мінімальності мовленнєвих засобів для вираження головної думки, головного змісту» [228, с. 57].

Важливість цієї властивості мовлення пояснюють тим, що короткі речення більш доступні для сприйняття на слух та під час їх читання [3; 321]. Отже, стислість мовлення проявляється у здатності людини говорити суттєво, не перетворювати процес комунікації в демагогію.

Зазначимо, що однією з важливих комунікативних ознак культури мовлення є *ясність* мовлення. За висновками науковців (М. Герман, С. Гурвич, В. Погорелко, Д. Розенталь), ясність мовлення людини проявляється в тому, що думка висловлюється в такій формі, яка дозволяє співрозмовнику чи читачу чітко зрозуміти зміст повідомлення абсолютно так, як його розуміє сам оратор [90; 283; 284]. На думку О. Михайличенка, ясність – це комунікативна якість, що забезпечує «адекватне розуміння сказаного, не вимагаючи від слухачів особливих зусиль під час сприйняття його змісту» [228, с. 56].

Як уточнює В. Мучник, мовлення можна вважати ясним в разі, коли кожне слово в реченні за першого сприйняття розуміється суб'єктами комунікації саме в тому з можливих значень, у якому воно використано

промовцем. На думку автора, ясність мовлення може порушитися в різних ситуаціях, наприклад, якщо зміщено логічний наголос, якщо людина неправильно розуміє значення словоформи, визначає помилковий смисловий зв'язок слів чи, навпаки, здійснює помилкове смислове роз'єднання слів тощо [236; 237].

На підставі узагальнення точок зору різних науковців зроблено висновок про те, що серед характерних комунікативних ознак мовленнєвої культури особистості провідне місце посідають такі: правильність, точність, логічність, виразність, образність, багатство, різноманітність, доречність, стислість, ясність. Ці ознаки можуть виявлятися у ході здійснення людиною різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння й письма. Зазначені ознаки мовлення враховано в процесі подальшого дослідження.

1.3 Структура та зміст мовленнєвої культури учнів старшої школи

Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників передбачає чітке визначення структури та змісту цього феномену. Для відпрацювання авторської точки зору з окресленої проблеми доцільно проаналізувати погляди різних науковців із цього питання, а також позиції вчених щодо структури та змісту близьких за сенсом до феномену мовленнєвої культури понять.

Так, ряд науковців (Н. Бабич, О. Міронова, В. Пасинок, Т. Токміна, С. Токмін, В. Ярцева) вважають, що структура мовленнєвої культури особистості має три складники: нормативний (знання закономірностей та особливостей функціонування мови, дотримання норм літературної мови, які сприймаються його носіями як зразок); комунікативний (вивчення й використання виражальних засобів мови, орієнтація в різних комунікативних ситуаціях, володіння функціональними різновидами мови, уміння правильно вибирати й уживати мовні засоби, які відповідають певній ситуації або меті, опанування основних комунікативних якостей мови та їх урахування під час

побудови комунікативного процесу); етичний (знання мовного етикету та прийомів спілкування, застосування правил мовної поведінки в конкретних ситуаціях) [15; 254–256; 313; 348]. Висловлюючи схожі погляди, Т. Березенкова до названих компонентів структури мовленнєвої культури особистості додає ще й естетичний, пов'язаний, на думку дослідниці, з такими ознаками мовлення, як емоційність, виразність, образність тощо [23].

Оскільки мовлення часто реалізується як складник спілкування, у дослідженні корисно було враховувати точки зору науковців щодо структури культури спілкування. Так, Р. Шулигіна в культурі спілкування старшокласників виокремила такі структурні компоненти: змістовно-інтелектуальний, або пізнавальний (передбачає наявність у старшокласників певного обсягу знань, що є необхідними для оволодіння культурою спілкування); емоційно-оцінювальний (характеризує ставлення учнів до дійсності, до себе й людей через відповідні переживання особистості, уміння адекватно сприймати інформацію в процесі спілкування, володіння своїм емоційним станом, прагнення виявляти під час спілкування відповідні якості – моральні, етичні, культурні); мотиваційний (наявність в учнів бажання перетворювати знання в міцні переконання щодо необхідності формування культури спілкування, позитивних особистісних якостей, які відображають переживання людиною свого ставлення до поведінки, дій, учинків, бажання в разі потреби коригувати свою поведінку); діяльнісно-функціональний, або поведінковий (проявляється у визначенні учнями життєвої позиції, застосуванні ними знань про культуру спілкування та поведінку, відповідальному ставленні до участі в позаурочній діяльності) [343].

О. Шестозуб вважає, що культура спілкування особистості містить такі складники: когнітивний (засвоєння й розуміння знань, набуття досвіду культури спілкування); емоційно-ціннісний (саморегуляція емоційних станів, результатом чого є формування стійкої мотивації до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та позитивного ставлення до себе й однолітків); поведінковий

(наявність комунікативних умінь і навичок співпрацювати з партнерами свого віку та регулювати свою поведінку у взаємодії) [342]. Схожі думки висловлює М. Калашников, який виокремив у визначеному феномені такі складові: когнітивну, емоційно-оціночну й діяльнісну [122].

За О. Давидовою, культура спілкування людини містить такі компоненти: мотиваційний (сформованість мотивації щодо вивчення культури мовлення, здобуття знань та опанування ефективних способів спілкування), когнітивний (сукупність науково-теоретичних знань про культуру мови та спілкування), комунікативний (пов'язаний з усіма функціями культури мови та складною структурою взаємодії людей), психологічний (сукупність психологічних елементів процесу спілкування), етичний (пов'язаний із функцією контролю та функцією соціалізації); рефлексивний (здатність людини свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень) [92].

У дисертації В. Будянської структура цього особистісного феномену включає мотиваційно-ціннісний (комплекс мотивів, цінностей, характер та успішність взаємодії з діловими партнерами), мовленнєво-інформаційний (комунікативні якості, форми, вербальні й невербальні засоби ділового спілкування, робота з інформацією) та операційно-діяльнісний (стратегії, способи й прийоми організації ділового спілкування) компоненти [50].

Орієнтуючись на особистісний підхід, який передбачає виокремлення двох взаємопов'язаних, але якісно відмінних рівнів спілкування – зовнішнього (поведінкового) і внутрішнього (ціннісного), і зважаючи на прийняту в соціальній психології диференціацію комунікативної, перцептивної й інтерактивної сторін спілкування, О. Рембач у своїй науковій праці виокремлює чотири взаємопов'язаних компоненти культури спілкування людини: інформаційно-мовленнєвий; перцептивно-когнітивний; операційно-діяльнісний; мотиваційно-особистісний. На думку дослідниці, перший із них відображає комунікативно-смісловий аспект комунікативної

взаємодії (правильність використання вербальних і невербальних засобів обміну інформацією; комунікативні якості ділового мовлення: правильність, чистоту, точність, логічність, доступність, лаконічність, доречність, етичність і дієвість; засвоєння техніки підготовки та проведення публічних виступів; володіння прийомами ведення продуктивної дискусії в ситуаціях ділової взаємодії).

Перцептивно-когнітивний компонент культури спілкування відбиває характер функціонування процесів, що забезпечують розуміння людиною цілей, мотивів, установок, позицій партнера з ділового спілкування, а також процесів, які сприяють адекватному самопізнанню. Операційно-діяльнісний компонент культури спілкування відображає ступінь засвоєння індивідом знань, умінь, якостей спілкування, змісту основних етапів комунікативної взаємодії, типових моделей, способів, прийомів, стратегій організації комунікативної взаємодії. Мотиваційно-особистісний компонент включає систему смислових установок та ціннісних орієнтацій людини, які визначають загальну спрямованість, успішність і характер взаємодії з партнерами по комунікації [280, с. 4].

Слід зазначити, що поняття «мовленнєва культура» тісно пов'язане з поняттям «комунікативна культура». Тому в дослідженні доцільно було також урахувати точки зору науковців щодо структури цього феномену.

Так, О. Уваркіна в комунікативній культурі особистості виокремила два компоненти: ціннісний (наявність цілей, мотивів, знань, умінь і засобів ефективного гуманістичного спілкування, розуміння та свідомо участь у процесі спілкування, вдовolenість результатами комунікативної діяльності) і діяльнісний (участь у комунікації, реалізація цінностей, норм і правил у процесі взаємодії та інтенсивності спілкування [317]. В. Сморчкова сприймає комунікативну культуру як складну організовану систему етико-аксіологічних, процесуально-діяльнісних та інформаційно-семіотичних досягнень людини в комунікативній взаємодії з навколишнім світом, іншими людьми, що здійснюється за допомогою оперування смислами на основі

використання будь-яких знакових систем. При цьому авторка уточнює, що під інформаційно-семіотичними досягненнями розуміють соціальний інтелект [297; 298].

Г. М'ясоїд розглядає комунікативну культуру як систему, що складається із взаємопов'язаних, але відмінних за сутністю підсистем:

- мотиваційно-ціннісної (комунікативно значущі цінності (гуманізм, справедливість, милосердя, благодійність, альтруїзм), відповідна мотивація (орієнтація на виконання соціального й особистого обов'язків, установлення контактів з клієнтом та з установами, ефективність професійної діяльності тощо), особистісні якості: емпатійність, гуманістична спрямованість, альтруїстична домінанта тощо);

- поведінкової (сформованість відповідних груп умінь: мовленнєвих (умінь чітко і ясно формулювати повідомлення та передавати його іншим людям, отримувати інформацію від партнерів, володіти технікою мовлення, інтонацією, вербальними й невербальними засобами комунікації), інтерактивних (уміння організувати обмін діями між учасниками діяльності, планувати й координувати її перебіг), перцептивних (уміння сприймати людину за зовнішніми ознаками та на цій основі інтерпретувати її дії) [238].

І. Стіліану у своєму дослідженні виокремлює чотири компоненти культури мовлення: мотиваційний (сформованість мотивації до мовленнєвої діяльності, інтерес до неї), змістовно-процесуальний (оволодіння базовою мовленнєвою інформацією, яка дозволяє старшокласникам на основі якісно засвоєних знань сформувати у себе мовні і мовленнєві здатності), продуктивно-результативний (сформованість предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних та знаково-розумових умінь та навичок), творчо-перетворювальний (сформованість комунікативно-стилістичних якостей досконалого мовлення, самооцінки і свідомого прагнення до подальшого удосконалення культури мовлення) [303].

На основі врахування представлених вище позицій науковців в дисертації визначено, що мовленнєва культура особистості включає чотири компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-нормативний; комунікативно-функціональний і особистісно-творчий.

Так, значуща роль *мотиваційно-ціннісного компонента* в загальній структурі мовленнєвої культури насамперед пояснюється тим, що мотивація як складна система спонукань людини значною мірою зумовлює характер її поведінки та діяльності [109; 212; 270; 288]. У науковій літературі також зазначається, що мотивація реалізує такі важливі функції: спонукальну (звільнює акумульовану активність); енергетичну (звільнює наявну потенційну енергію); дозувальну (забезпечує відповідність між інтенсивністю спонукання та кількістю витраченої енергії); регулятивну (узгоджує зовнішні й внутрішні спонукання та власні дії); селективну (блокує дію менш значущих потреб та мотивів); коригувальну (змінює стан активності відповідно до отриманих результатів діяльності та зовнішніх умов); цілестворювальну (визначає зміст та характер поставлених цілей); смислостворювальну (зберігає загальний сенс певної активності, надаючи йому наскрізного характеру) [288, с. 40, 41].

Як підкреслює Р. Немов, успішність навчання й виховання учнів здебільшого залежить від їхньої мотивації, тобто від наявності «значущих і діючих стимулів до засвоєння знань, до формування умінь і навичок, до придбання певних особистісних якостей». Адже за відсутності відповідних мотивів задатки особистості не перетворюються у здібності, а інтелектуальний та особистісний розвиток відбувається дуже повільно. Тому в процесі педагогічної взаємодії дуже важливо стимулювати появу в учня самостійного прагнення до розвитку, що поступово перетворюється в особистісну потребу молодого людини «в нових знаннях, уміннях і навичках, у постійному персональному зростанні й самовдосконаленні». Однак на

практиці значні резерви в навчанні й вихованні школярів часто повністю не використовуються саме через недостатню мотивацію [241, с. 461].

Значущу роль у житті людини відіграють також цінності як важливий елемент її внутрішньої особистісної структури. Система персональних цінностей як сукупність домінантних пріоритетів суб'єкта є своєрідним стрижнем, навколо якого групуються його індивідуальні потреби та інтереси, тобто саме цінності забезпечують загальну спрямованість активності людини. Очевидно, що у школярів ці цінності повинні мати соціально значущий характер.

Науковцями також доведено, що трансформація соціальних цінностей в особистісні відбувається шляхом практичного «включення» індивіда в певний соціум, який є «транслятором» загальних цінностей. У такому випадку навколишнє середовище стає опосередкованою ланкою залучення особистості в процес засвоєння певних суспільно значущих цінностей, забезпечуючи регуляцію її поведінки відповідно до цих цінностей [11; 309; 332]. Очевидно, що вищенаведені висновки поширюються і на процес перетворення мовленнєвої культури як соціальної цінності в індивідуальну цінність конкретної людини.

Важливість включення *когнітивно-нормативного компонента* в структуру мовленнєвої культури особистості зумовлено вагомим місцем у цьому феномені знань, що становлять сукупність «конкретних взаємопов'язаних фактів, систем понять, законів, правил, які відображають певні закономірності, а також теоретичні узагальнення й пов'язані з цим терміни» (Т. Ільїна [117, с. 24]). Засвоєння існуючої системи знань про норми, правила, яких треба дотримуватися в мовній комунікації, є важливою передумовою для забезпечення доцільного, вільного володіння людиною мовою як засобом ефективного мовлення.

Необхідність включення *комунікативно-функціонального компонента* в структуру вищевказаного особистісного феномену можна пояснити тим, що

в процесі мовлення промовець має використовувати різні групи умінь. Крім того, кожне вміння є конкретним способом виконання певних дій на основі використання засвоєних знань [45; 67; 158; 167; 305].

Зазначимо, що в процесі міжособистісного спілкування відбувається взаємодія людей, які часто суттєво відрізняються між собою. Однак співрозмовники зможуть порозумітися, розбудувувати дієву партнерську комунікацію тільки в тому випадку, коли в кожного партнера будуть сформовані відповідні особистісні якості (індивідуальні внутрішні стабільні властивості). Серед цих якостей треба насамперед відзначити такі: емпатійність, автентичність, шанобливість, толерантність, уважність, комунікабельність, креативність тощо. Це зумовлює доцільність визначення особистісно-творчого компонента в структурі мовленнєвої культури особистості.

Дослідження проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників передбачає також уточнення змісту цієї культури на основі врахування їхніх вікових можливостей та державних вимог щодо сформованості зазначеної культури в учнів зазначеного віку. У світлі цього кожний період у житті людини характеризується своїми специфічними умовами життя, вимогами, які висуваються до неї на певному етапі розвитку, її взаєминами з близьким оточенням, рівнем розвитку психологічної структури, сукупністю певних фізіологічних властивостей тощо [331, с. 4]. Як уточнюють учені, вікові особливості становлять характерні для того чи іншого періоду психологічні особливості, що мають тенденцію до прояву в поведінці всіх представників цього вікового етапу [232; 330].

Проаналізуємо вікові особливості й можливості учнів старшої школи більш докладно. Як підкреслено в науковій літературі, старший шкільний вік належить до етапу ранньої юності (першої фази молодості) та знаменує перехід особистості від дитинства до початку дорослого самостійного трудового життя. За висновками науковців, юнацький вік надзвичайно

важливий у житті людини і має характерні особливості. Саме в старшій школі, що є останнім ступенем у процесі здобуття середньої освіти, учням потрібно зробити вибір щодо свого місця в подальшому житті залежно від особистих інтересів [110; 139; 230; 233–235].

Важливо відзначити, що в старшому шкільному віці учні практично досягають повної фізичної зрілості, що значно розширює їхні можливості. Зокрема для старшокласників характерні підвищення розумової активності, гнучкості й рухомості інтелектуальної діяльності, зростання продуктивності мислення, несподіваність і оригінальність ідей, диференціація розумових здібностей, інтенсивний розвиток абстрактного мислення. Як зазначає П. Якобсон, мислення у цьому віці стає більш систематичним і критичним [349]. У свою чергу, зростання розумових можливостей старшокласників сприяє вдосконаленню в них здатності здійснювати критичний аналіз різних явищ, подій чи моделей поведінки, самостійно формулювати оцінні судження щодо різних аспектів власного життя. В юнацькому віці спостерігається також активний розвиток різноманітних пізнавальних процесів (сприйняття, пам'яті, уяви, уваги) людини.

Зазначимо, що з ускладненням життєдіяльності у старшокласників відбуваються не тільки кількісне розширення діапазону соціальних ролей та інтересів, а й якісні їх зміни, розвиток інтегративних механізмів самосвідомості, вироблення світогляду і життєвої позиції, певних соціальних орієнтацій та ієрархічної системи особистісних цінностей. Важливим надбанням у старшому шкільному віці є також емоційна й морально-ціннісна автономія особистості. Юнаки демонструють переважно оптимістичне самопочуття, достатньо стійкі емоції [110; 139; 230; 330; 331]. У старшокласників порівняно з учнями основної школи можна спостерігати більш високий рівень особистісної рефлексії, що становить специфічний механізм самосвідомості, «у процесі якого людина не просто досліджує свій внутрішній світ, а й при цьому ще досліджує себе як дослідника» [330, с. 85].

Як встановлено в дослідженні, вивчення вікових особливостей старшокласників потребує розуміння специфіки соціальної ситуації їхнього розвитку, адже на початку кожного вікового періоду складаються цілковито своєрідні, специфічні для цього віку, неповторні відносини між особистістю й навколишнім середовищем, перш за все соціальним. Ці відносини Л. Виготський визначає як соціальну ситуацію розвитку людини в конкретному віці. На думку відомого психолога, указана ситуація є «вихідним моментом для всіх динамічних змін, що відбуваються в розвитку протягом даного періоду», причому цей момент цілком визначає траєкторію, рух якою активізує формування в людини нових особистісних якостей та властивостей, які притаманні визначеному віку [69, с. 258–259].

Л. Божович та А. Захарова зауважують, що соціальна ситуація розвитку позначає ту своєрідну єдність внутрішніх процесів і зовнішніх умов, які характеризують кожний віковий етап, а також зумовлює динаміку психічного розвитку особистості на цьому етапі, виникнення якісно нових психологічних утворень, котрі відрізняють один віковий період від іншого [41; 110].

Характеризуючи особливості соціальної ситуації розвитку особистості в молодшому юнацькому віці, слід зазначити, що для старшокласників вимоги найближчого майбутнього пов'язані з вибором професії, зміною соціального статусу, новим рівнем взаємин з іншими людьми, необхідністю вступу до іншої соціальної групи. Отже, суттєвою психологічною особливістю старшокласників є їхня спрямованість на майбутнє, вибір подальшого життєвого шляху, професії, що зумовлює зорієнтованість більшості учнів старшої школи на успішну навчальну діяльність, від якої значною мірою залежить їхня кар'єра в дорослому житті. А тому життєве та професійне самовизначення стає основним новоутворенням особистості в старшому шкільному віці [110; 137; 330; 331; 345]. Очевидно, що зміна

соціальної ситуації розвитку суттєво впливає на особистісне становлення людини в старшому шкільному віці.

Слід зазначити, що введене Л. Виготським поняття «соціальної ситуації розвитку» є близьким до поняття «провідна діяльність». Як пояснює О. Леонт'єв, кожна стадія психічного розвитку людини в шкільному віці характеризується певним провідним типом діяльності. Отже, провідною називають таку діяльність, «розвиток якої обумовлює найголовніші зміни в психічних процесах і психологічних особливостях особистості на цій стадії його розвитку» [162, с. 285]. Цю думку продовжує В. Давидов, підкреслюючи, що провідна діяльність «з необхідністю детермінує процес становлення нових психологічних утворень» [91, с. 97].

Як встановлено в процесі дослідження, провідною для старшокласників є навчально-професійна діяльність. Учень у старших класах продовжує шкільне навчання, однак його навчальна діяльність набуває нової спрямованості та змісту, орієнтованого на майбутню професію. А це, у свою чергу, зумовлює вибіркоче ставлення старшокласників до навчальних предметів, а також значною мірою впливає на формування їхніх освітніх інтересів та визначення життєвих пріоритетів.

Аналіз робіт [110; 137; 303; 330; 331; 345; 349] дозволяє зробити висновок, що у старшокласників відбувається активне мовне спілкування. Вони інтенсивно оволодівають прийомами, засобами, формами літературної мови. У старшокласників виникає прагнення покращити своє мовлення. Це зумовлено як ускладненням взаємовідносин з людьми, так і ускладненням змісту навчання.

Отже, старший шкільний вік – це вік інтенсивного розвитку мовлення, переходу до вищих рівнів мовлення. Зазначені вікові особливості учнів старшої школи важливо враховувати в процесі формування їхньої мовленнєвої культури.

Варто також зазначити, що визначення змісту мовленнєвої культури учнів старшої школи передбачає також урахування державних вимог. З цією метою проаналізовано зміст освітньої галузі «Мова і література» Державного стандарту повної загальної середньої освіти, що стосується старшої школи. Зокрема в документі наголошується, що навчання мови і літератури в старшій школі полягає в «розвитку... вмінь і навичок в усіх видах мовленнєвої та читацької діяльності, розвитку комунікативної компетентності з іноземних мов, заохоченні учнів до розширення кола читання, осмислення духовної цінності та поетики художніх творів, поглибленні культурно-пізнавальних інтересів учнів, усвідомленні ними ролі мови і літератури в сучасному світі, формуванні рис успішного мовця і творчого читача з високим рівнем загальної культури, активною громадянською позицією, національною свідомістю, вихованні в учнів поваги до культурних традицій різних народів» [97].

Визначена в дисертації структура мовленнєвої культури особистості, проаналізовані вікові можливості старшокласників та вимоги, відображені в Державному стандарті повної загальної середньої освіти, є основою для уточнення змісту компонентів мовленнєвої культури старшокласників.

Так, *мотиваційно-ціннісний компонент* цієї культури проявляється у розвиненості в учнів старшої школи мотивації щодо вивчення мови і літератури, засвоєння в процесі їх вивчення національних і загальнолюдських цінностей, комунікативних якостей, удосконалення власної мовленнєвої культури, сприйняття цієї культури як особистісної цінності.

Когнітивно-нормативний компонент мовленнєвої культури передбачає оволодіння старшокласниками сукупністю знань про мовленнєву культуру, норми, правила, ознаки культурного мовлення. Зокрема учні мають засвоїти: знання про сутність, роль, структуру, зміст та вдосконалення мовленнєвої культури; орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні,

пунктуаційні мовні норми; сукупність правил мовленнєвого спілкування з урахуванням норм мовленнєвого етикету та загальноприйнятих моральних цінностей; знання про мовні засоби, які найбільш точно й повно відображають думку промовця; знання, що потрібні для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письма); знання способів читання, способів фіксації прочитаної інформації, видів слухання, форм мовлення, способів фіксації почутої інформації, жанрів монологічного й діалогічного мовлення, прийомів ефектного мовлення, реквізитів офіційно-ділових документів, правила оформлення цих документів, типи й жанри творів, структуру твору-розповіді, твору-роздуму й твору-опису, елементи структури цих творів тощо.

Комунікативно-функціональний компонент мовленнєвої культури відображає групи вмінь, які мають засвоїти старшокласники для ефективного спілкування. Для уточнення змісту цих умінь було проаналізовано точки зору інших науковців з окресленого питання. Так, Н. Подлевська у своїй науковій праці визначила такі групи вмінь: *загальні мовленнєві вміння*: орієнтуватися в ситуації спілкування й змісті висловлювання; планувати й продукувати власні висловлювання; оцінювати мовленнєве повідомлення, визначати результати спілкування, коригувати їх; *спеціальні мовленнєві вміння*: будувати усні й письмові висловлювання з урахуванням вимог до мовлення; уважно слухати співрозмовника, дотримуючись культури поведінки; відповідати на запитання співрозмовника та вміти ставити запитання з урахуванням етичності; користуватися формулами мовленнєвого етикету відповідно до ситуації спілкування; дбати про фонетичний бік мовлення (мелодика, темп, силу звучання тощо), інтонаційні засоби оформлення висловлювання; доречно користуватися невербальними засобами спілкування (поза, жести, міміка, погляд, вираз обличчя); додержуватися правил поведінки в різних ситуаціях спілкування [269].

Відповідно до вимог Державного стандарту повної загальної середньої освіти, старшокласники мають оволодіти такими вміннями: орієнтуватися в різноманітній інформації, у світі класичної й масової літератури за допомогою української та інших мов; користуватися сучасними інформаційними комунікаціями (Інтернетом, системою дистанційного навчання тощо); провадити пошуково-дослідницьку діяльність (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості); застосовувати на практиці здобуті в процесі вивчення мови і літератури знання [97].

З урахуванням різних точок зору науковців та державних вимог до змісту мовленнєвих умінь старшокласників зроблено висновок про те, що комунікативно-функціональний компонент мовленнєвої культури включає декілька груп умінь.

Так, група *нормативно-мовленнєвих умінь* містить такі вміння: дотримуватися в процесі спілкування орфоепічних, лексичних, граматичних, стилістичних, орфографічних, пунктуаційних мовних норм, норм вимови, правил мовленнєвого етикету та загальноприйнятих моральних цінностей; використовувати багатство словникового запасу мови, добирати оптимальні мовленнєві засоби із загального мовного арсеналу, обирати залежно від ситуації оптимальний функціональний стиль мовлення; фіксувати прочитану чи почуту інформацію, слухати монологічне й діалогічне мовлення, складати офіційно-ділову документацію, тексти різних типів і жанрів тощо.

Другу групу умінь складають *інтелектуально-мовленнєві вміння*, а саме: відбирати, узагальнювати, інтерпретувати потрібну інформацію та застосовувати її в процесі спілкування, чітко визначати проблему та предмет спільного обговорення, відпрацьовувати власну позицію щодо вирішення наявної проблеми, логічно розбудовувати свою промову відповідно до поставленої мети, відбирати аргументи для відстоювання власної точки зору тощо.

У дослідженні зроблено висновок про те, що третю групу мовленнєвих умінь складають *організаційно-мовленнєві вміння*, зокрема такі: організовувати комунікативну взаємодію з іншими людьми, уважно слухати співрозмовників та правильно ставити питання для уточнення їхньої точки зору, висловлювати свої думки на доступному для співрозмовника рівні, справляти позитивне враження на учасників спілкування, мобілізувати їх на виконання поставлених завдань, швидко встановлювати комунікативний контакт з іншими людьми, грамотно управляти дискусією, установлювати й підтримувати зворотний зв'язок з її учасниками, здійснювати на них комунікативний вплив тощо.

У дисертації з'ясовано, що четверту групу складають *оцінно-мовленнєві вміння*: правильно оцінювати життєві явища, моральні, суспільні, історичні та інші проблеми сучасності та висловлювати власне ставлення щодо них, контролювати перебіг процесу спілкування й за потреби швидко вносити відповідні зміни в свої комунікативні дії, попереджати використання мовних штампів та виникнення комунікативних бар'єрів тощо.

Четвертим структурним компонентом мовленнєвої культури визначено особистісно-творчий компонент. Він включає в себе ті особистісні якості людини, які потрібні їй для успішного здійснення процесу мовлення. У дисертації встановлено, що головними в переліку особистісних якостей старшокласника є такі: емпатійність (розуміння взаємин, почуттів, психічних станів співрозмовника у формі співпереживання); автентичність (природність, відкритість, щирість); шанобливість (прояв поваги до кожної людини); толерантність (доброзичливе або принаймні терпиме, стримане ставлення до поглядів та інших особливостей співрозмовника); уважність (здатність людини зосереджуватися на певному об'єкті, фіксувати важливі дрібниці); комунікабельність (здатність людини швидко встановлювати комунікативні контакти, розбудовувати спілкування), креативність (здатність

особистості створювати й знаходити нові оригінальні ідеї, успішно вирішувати поставлені завдання нестандартним способом).

Як зазначають фахівці, кожна людина у своєму житті змушена діяти в різних мовленнєвих ситуаціях, що можуть суттєво відрізнятися між собою. Вона має не тільки орієнтуватися в обставинах спілкування, а й добирати оптимальні мовленнєві засоби, моделі поведінки, які забезпечать його ефективність [329].

Отже, успішність майбутньої життєдіяльності кожного старшокласника значною мірою залежить від рівня сформованості його мовленнєвої культури. За допомогою педагогічних засобів важливо забезпечити, щоб кожний випускник школи оволодів вищевказаною культурою як інтегративною єдністю визначених вище компонентів.

Висновки до розділу 1

На основі аналізу наукової літератури визначено, що «мова» і «мовлення» є близькими поняттями, але їх не можна ототожнювати. Зокрема мова становить систему звукових і графічних знаків, що виникла на певному історичному етапі розвитку етносу та знаходиться в стані подальшого розвитку. Мова – це важливий засіб людського спілкування та здійснення пізнавального процесу. Мовлення є процесом, специфічним видом діяльності людини.

У дисертації під культурою мови розуміються властивості зразкових текстів, закріплених у пам'ятках писемності, а також потенційні якості мовної системи. Мовленнєву культуру сприймають як інтегративну особистісну якість, що відбиває спроможність людини здійснювати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети й існуючої мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови.

Мовленнєва культура як унікальний особистісний феномен характеризується низкою специфічних ознак. Провідне місце серед них

посідають такі: правильність, точність, логічність, виразність, образність, багатство, різноманітність, доречність, стислість, ясність тощо. Визначені ознаки можуть виявлятися в процесі різних видів мовленнєвої діяльності: слухання, читання, говоріння та письма.

У дисертації визначено структуру мовленнєвої культури старшокласників, що має такі компоненти: мотиваційно-ціннісний, когнітивно-нормативний, комунікативно-функціональний, особистісно-творчий. Так, мотиваційно-ціннісний компонент цієї культури проявляється у розвиненості в учнів старшої школи мотивації щодо вивчення мови й літератури, засвоєння через них національних і загальнолюдських цінностей, комунікативних якостей, удосконалення власної мовленнєвої культури, сприйняття цієї культури як особистісної цінності. Когнітивно-нормативний компонент мовленнєвої культури передбачає оволодіння старшокласниками сукупністю знань про мовленнєву культуру, норми, правила, ознаки культурного мовлення. Комунікативно-функціональний компонент мовленнєвої культури відображає групи вмінь, які мають засвоїти старшокласники для ефективного спілкування. Особистісно-творчий компонент включає в себе ті особистісні якості, що потрібні людині для успішного здійснення процесу мовлення.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях: [177; 178; 180; 202].

РОЗДІЛ 2

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

2.1. Аналіз теорії та практики формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів

Ураховуючи високу значущість мовленнєвої культури в житті сучасної людини, зазначимо, що її формування в старшокласників є важливим завданням не тільки для школи, а й для системи позашкільної освіти. Як відзначають фахівці, позашкільна освіта становить «складову системи безперервної освіти, цілеспрямований процес і результат навчання, виховання, розвитку й соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях» [107].

У Законі України «Про позашкільну освіту» також наголошується, що її реалізація передбачає вирішення багатьох різних завдань, зокрема таких: виховання молоді як гідних громадян України; виховання в школярів поваги до Конституції України, прав і свобод людини та громадянина, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; вільний розвиток учня як особистості, формування його соціально-громадського досвіду; виховання у школярів патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного й фізичного розвитку кожної особистості; задоволення освітньо-культурних потреб учнів, які не забезпечуються іншими закладами освіти [107].

В освітніх документах, що регламентують функціонування системи позашкільної освіти, визначено також принципи реалізації навчально-

виховного процесу в межах цієї системи. Головними з них є такі: принцип *гуманізації* (проявляється в гуманному ставленні до кожного учня, у визнанні пріоритету завдань його творчої самореалізації як особистості, у формуванні людяності, доброзичливості, милосердя); принцип *єдності загальнолюдських і національних цінностей* (забезпечує відображення в змісті навчально-виховного процесу органічного зв'язку української національної культури з іншими культурами народів світу, усвідомлення школярами пріоритетності загальнолюдських цінностей над груповими, клановими та класовими; визначає позашкільну освіту та виховання як важливий засіб національного розвитку й гармонізації національних і міжнаціональних відносин в Україні); принцип *демократизації* (передбачає автономію позашкільних закладів освіти різних типів та форм власності, інших центрів позашкільної освіти та виховання у вирішенні основних питань змісту їх діяльності, розвитку різноманітних форм співробітництва та партнерства всіх учасників педагогічної діяльності); принцип *науковості й системності* (полягає в забезпеченні оптимальних умов для розширення й поглиблення засобами освіти важливих для кожного суб'єкта навчання існуючих закономірностей, обґрунтованих понять і способів практичних дій у їхній майбутній трудовій діяльності, а також у реалізації інтегруючої функції процесів навчання й виховання в умовах досягнення основної мети позашкільної освіти); принцип *безперервності, наступності й інтегративності* (забезпечує єдність всіх ланок освіти України, об'єднання зусиль педагогів позашкільних та інших навчальних закладів, різних дитячих та юнацьких організацій; цілісність і наступність позашкільної освіти й виховання, спрямованої на поглиблення та конкретизацію освітнього процесу; набуття освіти впродовж усього трудового життя); принцип *багатоукладності й варіативності* (створює можливість широкого вибору змісту, форм і засобів освіти та виховання у вільний від навчання час, альтернативність у задоволенні духовних запитів особистості, її пізнавальних та інтелектуальних можливостей та інтересів,

диференціації та індивідуалізації навчально-виховного процесу); принцип *добровільності й доступності* (передбачає право вибору та доступності в забезпеченні потреб особистості у творчій самореалізації, духовному самовдосконаленні, здобутті додаткових знань, умінь та навичок, підготовки до активної професійної та громадської діяльності); принцип *самостійності й активності* особистості (полягає у створенні сприятливої психологічної атмосфери, що забезпечує виявлення, розвиток і реалізацію учнями пізнавальної самостійності, творчої активності, прояв обдарованості й таланту в навчально-виховній діяльності); принцип *гармонізації родинної й суспільної освіти та виховання* (передбачає створення сприятливих умов для забезпечення добровільного партнерства та корисної співпраці суб'єктів навчання, їх родин, держави як рівноправних суб'єктів навчально-виховного процесу в позашкільних закладах); принцип *практичної спрямованості позашкільної освіти та виховання* (спрямований на набуття учнями певних допрофесійних умінь і навичок, їх розширення та розвиток, а також упровадження в життя за умов інтеграції з наукою й виробництвом, розвиток в учнів орієнтації на трудову діяльність у ринкових умовах) [142].

Як підкреслює О. Биковська, важливими особливостями й водночас перевагами позашкільної освіти є те, що вона характеризується добровільною участю особистості в навчально-виховному процесі, відсутністю жорстких регламентацій у педагогічній взаємодії, вільним вибором занять та виховних заходів, диференціацією за інтересами до конкретної галузі науки, культури, техніки чи технологій, проведенням профорієнтаційної роботи, постановкою перед кожним суб'єктом реально досяжних завдань, різноманітністю видів діяльності та сфер спілкування, що сприяє набуттю досвіду соціальних відносин, нестандартним підходом до оцінювання результатів діяльності учнів [31, с. 14–15].

У науковій літературі визначено також такі основні функції додаткової освіти: 1) *навчальна (освітня)* (забезпечує засвоєння учнями нових знань та

вмінь за додатковими навчальними програмами); 2) *виховна* (передбачає збагачення й розширення культурного середовища школярів, здійснення їхнього гуманного виховання, формування в них моральних та важливих особистісних якостей); 3) *креативна* (пов'язана з розвитком індивідуальних творчих інтересів особистості); 4) *компенсаційна* (вимагає опанування учнями нових напрямів діяльності, які доповнюють зміст шкільної освіти та активізують розвиток відповідної пізнавальної й соціальної мотивації); 5) *рекреаційна* (забезпечує організацію змістовного дозвілля як царини відновлення психофізичних сил особистості); 6) *профорієнтаційна* (сприяє професійному самовизначенню молодих людей, активізує формування в них стійкого інтересу до різних видів діяльності) [153; 219; 264].

Серед різних навчальних закладів, що забезпечують позашкільну освіту для старшокласників, особливе місце посідають вищі навчальні заклади, які традиційно є передовими науковими й освітніми центрами, осередками високої моральності й духовної культури. Визначаючи можливості вишів щодо навчання й виховання старшокласників, А. Головченко й О. Літвін зазначають, що майбутні абітурієнти на етапі навчання в старшій школі мають не тільки успішно завершити процес здобуття загальної середньої освіти, а й адаптуватись до навчання в умовах вищої школи, бути готовими успішно опанувати спеціальні навчальні дисципліни вишів та встигати змінюватися відповідно до постійно зростаючих вимог сьогодення. У такій ситуації вищі навчальні заклади мають забезпечувати цілеспрямовану інтеграцію педагогічних технологій середньої та вищої школи, організацію адаптивної освіти, розвиток відповідної соціальної й пізнавальної мотивації школярів, створювати оптимальні умови для здійснення безперервної освіти протягом усього життя людини, удосконалення її соціально значущих якостей. Це робить доцільною організацію у вишах ефективної довузівської освіти для старшокласників [80, с. 25].

Як відзначається в науковій літературі, довузівська освіта становить «процес і результат розвитку здібностей старшокласників, формування в них соціально необхідних особистісних якостей, оволодіння знаннями, уміннями, навичками, набуття досвіду діяльності, достатніх для освоєння освітніх програм вищої освіти, професійної орієнтації та самовизначення учнів» [89]. Науковці також підкреслюють, що довузівська освіта є більш широкою педагогічною категорією, ніж довузівське навчання, адже освіта включає не тільки оволодіння старшокласниками системою знань, умінь та навичок, а й формування на цій основі світогляду, соціально значущих особистісних якостей та властивостей, розвиток творчих сил і здібностей учнівської молоді [322, с. 9].

Н. Шультгіна уточнює, що специфіка сучасної системи довузівської освіти полягає в її можливості сприяти формуванню в учнів первинних знань та вмінь у галузі обраної професії, перевірці правильності зробленого професійного вибору, потреби в постійній самоосвіті та систематичному самовихованні. Крім того, існує необхідність оволодіння старшокласниками в системі довузівської освіти відповідними ключовими компетентностями, чільне місце серед них займають компетенції, які стосуються володіння усним і письмовим спілкуванням [344].

Як цілком справедливо підкреслює Д. Медведєва, у сучасних умовах правильно організована довузівська освіта дає змогу реалізовувати не тільки традиційну для неї функцію підвищення освітнього рівня старшокласників, а й низку важливих соціально-конструюючих функцій, а саме таких:

1. Забезпечення доступності подальшої професійної освіти для абітурієнтів, підвищення соціальної мобільності. Дійсно, довузівська підготовка за посильну для більшості сімей платню дає змогу представникам різних категорій абітурієнтів (у тому числі соціально-вразливих категорій: учням сільських шкіл, обдарованим школярам з малозабезпечених сімей та

іншим) підвищити свій рівень знань, ліквідувати прогалини в освіті, а як наслідок – успішно скласти ЗНО та вступити до бажаного вишу.

2. Соціально-безконфліктне подолання бар'єру «школа–виш». За результатами досліджень, більшість випускників відчують дистресовий стан перед складанням ЗНО. Крім того, значна кількість майбутніх абітурієнтів психологічно не готова до подолання адаптаційного бар'єру «школа–виш».

3. Соціалізація молоді. Довузівська освіта розширює коло спілкування учнів, сприяючи накопиченню ними важливого досвіду комунікативної взаємодії з іншими людьми й мотивуючи їх до подальшого навчання [220, с. 15–16].

Як уважає Н. Шульгіна, характерними рисами правильно організованої з педагогічної точки зору довузівської підготовки майбутніх абітурієнтів є такі: індивідуалізація; диференціація; динамізм; варіативність; інтегративність; універсалізація; адаптивність; доступність; узгодженість освітніх програм і педагогічних технологій; зв'язок теорії з практикою; єдність загальної, додаткової та професійної освіти; узгодженість основних підходів до організації довузівської підготовки із загальними дидактичними принципами з метою структуризації й доповнення наукового знання в цьому напрямі.

Авторка також підкреслює, що про високу якість вищевказаної освіти можна говорити тільки в разі, якщо вона забезпечує формування в учнів старшої школи не тільки спеціальних знань, а й соціально важливих особистісних якостей та властивостей [344].

Аналогічні ідеї висловлює Т. Пронюшкіна, яка теж наголошує, що починати готувати молодь до професійної діяльності слід ще на етапі здійснення довузівської підготовки. Адже правильно обрана стратегія цієї підготовки, чітке визначення й реалізація її основних цілей і завдань сприяє формуванню в них потреби й вміння сумлінно навчатися у вищій

школі, розвитку професійно значущих умінь, схильностей, здібностей. Авторка зазначає, що така підготовка є не тільки важливим ступенем на шляху здобуття вищої освіти, а й важливим етапом у професійному та особистісному становленні молоді юнацького віку.

Т. Пронюшкіна також підкреслює, що педагогічно доцільна організація довузівської підготовки майбутніх абітурієнтів забезпечує наступність між загальною середньою та вищою освітою, сприяє її фундаментальності й цілісності, активізує успішне вирішення завдань професійно орієнтованої підготовки майбутнього фахівця відповідно до профілю вишу й обраної спеціальності [274, с. 107].

Як відзначають науковці О. Биковська, І. Бичкова, Ю. Гришина, Г. Пустовіт, О. Резунова, В. Федяєва, перехід на багаторівневу систему освіти, декларування й реалізація принципу безперервності як провідної ідеї організації процесу освіти в умовах інформаційного суспільства вимагає збереження й розвитку наступності на всіх етапах навчання. Це актуалізує проблему забезпечення якості довузівської освіти як проміжного етапу між загальною середньою й вищою освітою. Тому в сучасних умовах декларується перехід позашкільної освіти на якісно новий рівень якості, що зумовлює потребу в переосмисленні ролі й місця цієї освіти в загальній освітній системі країни, розширенні її соціальних функцій, у тому числі виховання особистості, її професійного самовизначення та творчої самореалізації [26–32; 89; 276; 279; 326].

На думку Н. Шульгіної, якість професійної підготовки у вищому навчальному закладі значною мірою залежить від якості освіти абітурієнтів (тобто якості довізувської освіти), що визначається багатьма факторами: якістю управління системою довузівської підготовки загалом, якістю (кваліфікованістю) педагогічного складу, якістю технологій навчання й виховання, якістю освітніх програм, якістю освітньо-особистісного

потенціалу абітурієнтів, рівнем сформованості в них ключових та спеціальних компетенцій [344].

У процесі проведення дослідження також встановлено, що однією з основних форм здійснення довузівської освіти є відповідні підготовчі (профорієнтаційні) центри, що функціонують у багатьох вітчизняних вишах. Як уважають фахівці, важливе місце вищевказаного центру в навчанні й вихованні учнів зумовлюється можливістю «не тільки більш повного використання його потужного наукового, освітнього та виховного потенціалу, а й забезпечення профорієнтації й поступової адаптації учнівської молоді до навчально-виховного процесу у вищій школі» [322, с. 8], активізації подальшого розвитку індивідуальних задатків, професійно-освітніх інтересів та особистісних якостей кожного учня.

За Е. Фатєєвою, специфіку функціонування профорієнтаційного центру вишого навчального закладу визначають дві групи умов: *зовнішні*: соціальне замовлення на підготовку висококваліфікованих фахівців з урахуванням динамічних змін, потреб у спеціалістах на регіональному ринку праці; індивідуальних освітньо-професійних потреб старшокласників; *внутрішні*: організаційно-педагогічні (зміст ліцензії та статуту, організація навчального процесу, рівень кваліфікації викладацького складу, правила прийому старшокласників до центру довузівської підготовки, перелік спеціальностей, за якими здійснюється підготовка майбутніх абітурієнтів до вступу у вищі навчальні заклади, науково-методичне забезпечення освітнього процесу); культурологічні (корпоративна культура); матеріальні (матеріально-технічна база вишу); часові темпоритмічні (регламент роботи, обсяг тижневого навантаження слухачів і викладачів, термін навчання) [322, с. 10].

На основі узагальнення викладених вище ідей різних науковців зроблено висновок про те, що завдання формування мовленнєвої культури учнів старшої школи повністю узгоджене з провідними завданнями, які

постають перед системою довузівської освіти загалом та довузівськими центрами українських вишів зокрема. Для можливості скласти загальне уявлення про стан процесу формування мовленнєвої культури старшокласників у таких центрах нами було проаналізовано досвід роботи в окресленому напрямі деяких провідних українських вишів.

Так, під час проведення дослідження встановлено, що потужний профорієнтаційний центр функціонує в Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна. Він був створений 1995 р. на базі відомої в країні заочної фізико-математичної юнацької школи, що функціонувала в університеті ще з 60-х рр. ХХ ст., і підготовчих курсів для вступників, відкритих у середині 70-х рр. Сьогодні цей центр об'єднує підготовчі курси для старшокласників, Школу дистанційного навчання з філіями в районних центрах Харківської та інших областей України, а також Малий каразінський університет.

Як з'ясовано, у профорієнтаційному центрі ХНУ імені В. Н. Каразіна старшокласники в межах проходження допрофесійної підготовки на підготовчих курсах мають можливість поглиблено вивчати українську й інші мови. Крім того, в університеті час від часу проводять виховні заходи, пов'язані з формуванням мовленнєвої культури школярів. Доцільно також зазначити, що Малий каразінський університет здійснює позашкільну освіту за різними напрямками, у тому числі за напрямом «літературна творчість». Це дає змогу забезпечувати ефективне формування в слухачів літературної студії мовленнєвої культури.

Під час наукового пошуку визначено, що в Харківському національному університеті радіоелектроніки (ХНУРЕ) теж функціонує як окремий багатоструктурний підрозділ університету профорієнтаційний центр. Цей Центр містить: групи поглибленої підготовки для учнів 9–11 класів (термін навчання 2–3 роки); недільне, заочне, навчально-консультаційне, репетиційне відділення; курси базової комп'ютерної

підготовки, інтернет-програмістів, основ дизайну та інші; недільний клуб «Юний програміст».

Як встановлено, за останні роки в профорієнтаційному центрі ХНУРЕ збільшилась увага викладачів до покращення якості мовної підготовки абітурієнтів. Зокрема за цей час було вдвічі збільшено кількість годин на вивчення української мови й літератури. Водночас з'ясовано, що процес формування мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів здебільшого зводився до проведення занять з української мови та літератури.

Слід відзначити, що в Харківському національному економічному університеті імені Семена Кузнеця теж працює профорієнтаційний центр, у якому старшокласники за своїм вибором можуть вивчати такі дисципліни: математику, українську мову та літературу, історію України, іноземну мову, а також профорієнтаційний курс. Зокрема на заняттях з курсу «Українська мова та література» передбачається: викладання теоретичного матеріалу, запис основних понять; практичне опрацювання кожним старшокласником запропонованих тем; виконання майбутніми абітурієнтами тренувальних вправ та тестових завдань.

Як встановлено в процесі проведення дослідження, у Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди для старшокласників працює так званий консультаційний центр. Він здійснює підготовку майбутніх абітурієнтів до вступних іспитів та зовнішнього незалежного тестування за різними дисциплінами, чільне місце серед яких посідає українська мова та література.

Вивчення досвіду роботи Харківського національного автомобільно-дорожнього університету засвідчує, що одним із його структурних підрозділів є підготовче відділення, на якому навчаються слухачі з повною загальною освітою. Провідною метою здійснення навчання на цьому відділенні є ефективна підготовка майбутніх абітурієнтів до зовнішнього незалежного тестування за такими навчальними предметами: математика,

українська мова й література, фізика, українознавство, іноземна мова, історія України.

У Тернопільському національному педагогічному університеті імені В. Гнатюка теж функціонує профорієнтаційний центр. Він здійснює підготовку до зовнішнього незалежного тестування з усіх шкільних дисциплін, у тому числі української мови та літератури.

Центр профорієнтаційної роботи та допрофесійної підготовки створено також у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича. Структурним підрозділом цього центру є підготовчі курси для старшокласників, на яких здійснюється підготовка до ЗНО з різних дисциплін, у тому числі з української мови та літератури.

У процесі проведення дослідження виявлено, що у Львівському національному університеті імені Івана Франка теж працюють підготовчі курси, де майбутнім абітурієнтам пропонують пройти комплексну підготовку з різних комбінацій чотирьох навчальних предметів, з яких обов'язковими є українська мова й література.

У контексті порушеної проблеми заслуговує на увагу цінний досвід роботи Львівської обласної Малої академії наук учнівської молоді, де в межах секції української філології діють такі гуртки: українського мовознавства, української мови, теорії літератури, а також літературна студія «Галиця». Робота викладачів цієї секції сприяє розширенню та поглибленню знань та умінь учнів з української мови та літератури й формує свідомий вибір ними професії філолога.

У Прикарпатському національному університеті імені Василя Стефаника працюють підготовчі курси вихідного дня, де старшокласники можуть готуватися до зовнішнього незалежного тестування та поглиблено вивчати різні навчальні дисципліни, у тому числі українську мову та літературу.

У процесі дослідження виявлено, що в Одеському національному університеті імені І. І. Мечникова функціонує відділення допрофесійної підготовки. Серед основних напрямів його роботи є розширення та поглиблення знань з української мови та літератури.

Отже, аналіз роботи різних українських вишів свідчить про те, що в багатьох із них функціонують профорієнтаційні центри або окремі підготовчі курси чи відділення, де майбутні абітурієнти можуть поглиблено вивчати українську мову та літературу. Однак під час проведення дослідження було з'ясовано, що робота викладачів названих центрів чи окремих підготовчих курсів вишів в окресленому напрямі не відрізняється системністю та не охоплює всіх слухачів зазначеного центру.

Також слід зазначити, що цікавий досвід у галузі формування мовленнєвої культури старшокласників накопичено в межах роботи різних структурних підрозділів малих академій наук, у роботі яких задіяні провідні викладачі відповідних вишів. Водночас слід зауважити, що такі гуртки чи секції зазвичай не відрізняються особливою масовістю слухачів. Їх відвідують зазвичай ті учні, які планують пов'язати своє майбутнє з різними видами філологічної діяльності.

На підставі вивчення досвіду роботи профорієнтаційних центрів вищих навчальних закладів з формування мовленнєвої культури старшокласників можна зробити висновок про те, що педагоги, які працюють у цих центрах, проводять певну роботу з окресленого питання. Однак загалом педагогічний потенціал діяльності профорієнтаційних центрів вишів у визначеному напрямі достатньою мірою не використовується.

Сформульовані висновки повністю співпадають з висновками інших науковців, які відзначають недостатню розробленість на теоретичному та практичному рівнях проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів. Так, С. Нагорна підкреслює, що проблема розвитку мовленнєвої культури, комунікативних

здібностей майбутніх абітурієнтів загалом недостатньо представлена в науковій літературі. А тому авторка пропонує створювати, накопичувати досвід практичної діяльності викладачів щодо вирішення цієї проблеми за допомогою використання таких шляхів: систематизувати використовувані в практиці роботи прийоми й методи розвитку комунікативних якостей мовлення старшокласників; визначати роль, місце й доцільність (ефективність) використання кожного з цих методів та прийомів у системі освіти; з'ясувати наявність і характер зв'язків між ними; створювати відповідний мовний простір (забезпечувати самоорієнтацію особистості); розвивати в майбутніх абітурієнтів уміння знайти себе, показати себе (самопрезентація); виховувати в учнів внутрішню культуру [239, с. 10].

Як відзначає О. Соловйов, у реальній практиці спостерігається значний розрив між рівнем освіти у вищій та загальноосвітній школах. Зазвичай вищі навчальні заклади висувають завищені вимоги до школярів-абітурієнтів, що не дає змоги стати студентами багатьом талановитим учням, яким не пощастило навчатись у міських спеціалізованих школах, що традиційно відрізняються високим рівнем кваліфікованості педагогічного складу. А тому для подолання цього розриву виникає необхідність у переосмисленні значення підготовчої роботи перед вступом абітурієнтів до вишу, тобто реформування системи допрофесійної освіти [300, с. 62]. Очевидно, що чільне місце в цій роботі посідає процес формування в майбутніх абітурієнтів мовленнєвої культури.

Як уважає Т. Пронюшкіна, невідповідність підготовки багатьох випускників шкіл вимогам вищої школи зумовила загострення такої основної суперечності системи безперервної освіти: з одного боку, виші потребують добре підготовленого контингенту абітурієнтів, які здатні швидко адаптуватися до нового освітнього середовища та відрізняються високим рівнем сформованості ключових компетентностей та професійно-навчальної мотивації, а з іншого – сучасна система довузівської освіти не забезпечує

створення сприятливих передумов для формування такого контингенту. За висновками дослідниці, у реальній практиці в багатьох вишах профорієнтаційні центри, підготовчі відділення й курси більшою мірою спрямовані на «натаскування» абітурієнтів до складання вступних іспитів чи ЗНО. Однак нові завдання, що постають сьогодні перед вишами, вимагають оновлення цілей, змісту, форм, методів і засобів навчання в профорієнтаційному центрі, які дозволять забезпечити в майбутніх абітурієнтів успішний розвиток відповідних пізнавальних та соціальних мотивів, високий рівень потрібних знань та вмінь застосовувати їх на практиці, а також формування в старшокласників усіх необхідних складових особистісної культури [274, с. 107].

І. Сокольчик теж наголошує, що сучасний стан вищої освіти вимагає перенесення в роботі профорієнтаційних центрів акценту з підготовки старшокласників до вступу на відповідні факультети вишу на забезпечення психологічної й дидактичної адаптації майбутнього абітурієнта до більш високого ступеня освіти в цьому навчальному закладі, формування всіх аспектів культури особистості. Дослідниця також підкреслює, що в профорієнтаційному центрі слід організовувати навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб він сприяв формуванню в школярів умінь взаємодії з іншими людьми, роботи з науковою й довідковою літературою, оволодінню раціональними способами навчальної діяльності [299, с. 30]. Очевидно, що ці завдання тісно пов'язані із завданням формування мовленнєвої культури старшокласників у зазначених центрах.

У контексті проблеми дослідження доцільно також відзначити висновки І. Лошакової, яка констатує, що більшість сучасних науковців вивчає проблеми навчання й виховання старшокласників у відриві від стратегічних завдань вищої школи. Як наслідок, сьогодні практично відсутні «концептуальні розробки важливіших характеристик довузівської підсистеми освіти», не розкрито основні

питання взаємодії школи та вишу, не виявлено специфіки здійснення допрофесійної освіти в контексті сучасних вимог вищої школи [168, с. 10].

Авторка підкреслює, що у зв'язку з розширенням основної мети системи довузівської освіти, у тому числі на базі профорієнтаційних центрів вишів, її роль зростає. Ця мета сьогодні полягає не тільки в підготовці учнів до вступу до вишу, а й у забезпеченні їхнього повноцінного розвитку як різнобічних особистостей, громадян, здатних орієнтуватися в сучасній системі цінностей і потреб сучасного життя, готових до активної соціальної адаптації в суспільстві та самостійного життєвого вибору, отримання професійної освіти [168, с. 18]. А це вимагає активного формування в майбутніх абітурієнтів мовленнєвої культури.

Отже, результати аналізу теорії та практики формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вишів дають змогу зробити висновок про те, що ці центри мають значні педагогічні можливості в окресленому напрямі, однак у реальній практиці вони використовуються слабо. Це зумовлює актуальну необхідність у визначенні педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування мовленнєвої культури старшокласників у вищевказаних центрах.

2.2. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів

Для ефективного формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладах важливо визначити й обґрунтувати відповідні педагогічні умови. Як встановлено, під педагогічними умовами науковці розуміють: зовнішні обставини, що забезпечують істотний вплив на перебіг педагогічного процесу, тією чи іншою мірою свідомо сконструйованого педагогом, та передбачають

досягнення певного результату (М. Боритко [49]); певна обставина чи обстановка, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості (Л. Карпенко [146]); особливості організації навчально-виховного процесу, що детермінують результати виховання, освіти та розвитку особистості (Г. Голубова [82]); обставини, які обумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності (Є. Хриков [333]); те, на тлі чого здійснюється діяльність особистості (О. Аматыєва [8, с. 28]).

З урахуванням різних точок зору в дослідженні визначено, що під педагогічними умовами розуміють деякі обставини, суб'єктивні й об'єктивні вимоги, передумови, реалізація яких сприяє досягненню поставленої мети – ефективному формуванню мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів.

Відзначимо, що під час визначення й теоретичного обґрунтування вищевказаних педагогічних умов у нагоді стали наукові висновки таких фахівців з проблеми мовлення, як В. Барковський [19], А. Богуш [36–40], В. Будянська [50], Т. Гончар [83], Н. Дика [100], К. Климова [132], Є. Полатай [271], О. Рембач [280], О. Уваркіна [317] та інші. Як з'ясовано в процесі проведення дослідження, багато вчених процес виховання особистості, у тому числі процес формування мовленнєвої культури особистості, пов'язують із створенням відповідного зовнішнього середовища.

Як зазначено в науковій і довідковій літературі, середовище – це сукупність природних та соціальних умов, навколишня обстановка, у якій відбувається життєдіяльність людського суспільства та його окремих членів, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов [175; 223; 242; 246; 295; 338]. У свою чергу, педагогічне (навчально-виховне) середовище цілеспрямовано створюється педагогами для досягнення тих чи інших цілей. Уточнимо, що під педагогічним середовищем науковці розуміють:

спеціально, згідно з педагогічними цілями організовану систему міжособистісних відносин і ставлень людей до світу (Г. Коджаспирова, А. Коджаспиров [136]); системне поєднання всіх можливостей розвитку й навчання особистості (С. Дерябо [98]); систему впливів і умов формування особистості за визначеним у соціальному й просторово-наочному оточенні зразком, а також наявних можливостей для її розвитку (В. Ясвін [352]); сукупність локальних середовищ (сім'я, клас, заклад освіти, мікрорайон тощо), у яких функціонує особистість та які забезпечують процеси пізнання та її розвитку (М. Нефедова [242]); частина соціокультурного простору, зона взаємодії педагогічних систем та їх елементів, педагогічних засобів і суб'єктів навчально-виховного процесу (Б. Черник [338]).

Як конкретизує Б. Черник, педагогічне (навчально-виховне) середовище має декілька рівнів, починаючи з регіонального і до основного свого рівня, тобто освітнього середовища конкретного навчального закладу. Автор також звертає увагу на той факт, що зазначене середовище має не тільки об'єктивну, а й суб'єктивну складові, тобто виступає особистісним утворенням. Адже на кожному етапі процес розвитку особистості здійснюється відповідно до її індивідуальних особливостей, тобто людина створює свій власний простір входження в історію та культуру, власне індивідуальне бачення цінностей та пріоритетів пізнання [338].

На думку Л. Новикової, навчально-виховне середовище виступає важливим підґрунтям для проектування розвитку особистості в педагогічному процесі. Вивчення й урахування впливу цього середовища на суб'єкт розвитку дає педагогу можливість пояснити функціонування освітньої системи; передбачити хід її подальшого розвитку; передбачити зміни, які відбудуться в ній унаслідок взаємодії із середовищем; спроектувати систему заходів попереджувального, випереджального чи перетворювального характеру. За висновками Л. Новикової, навчально-виховне середовище можна успішно використовувати: під час формування

мети педагогічної системи (залучати певні сили середовища до розробки цієї мети); з діагностичною метою (робити представників середовища реєстраторами, експертами тощо); з проектувальною метою (підключати запрошених фахівців до осмислення порушеної проблеми, залучати їх до генерування нових ідей та гіпотез); для організації виховних впливів (перетворювати середовище на провідника педагогічних управлінських команд) [246].

За висновками дослідників, важливою складовою зовнішнього середовища є мовленнєве середовище. У цьому плані А. Богуш цілком слушно зазначає, що кожна особа взаємодіє з різними людьми, мовлення яких може бути літературно правильним або мати різні відхилення від літературних норм, з наявністю місцевих говірок, діалектизмів, жаргонізмів чи бути взагалі суржиковим. Очевидно, що в другому випадку відбувається негативний вплив на формування мовленнєвої культури особистості. Тому А. Богуш пропонує забезпечувати відповідний педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку й формування культури мовлення дітей у різних видах діяльності й у різних типах мовленнєвого середовища. Як уточнює авторка, під мовленнєвим середовищем вона розуміє «сукупність сімейних, побутових, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування» [39, с. 45–46].

Як зазначає А. Богуш, мовленнєве середовище може бути: одномовним, у якому спілкування відбувається рідною для людини мовою; одномовно-діалектним; двомовним (близькоспоріднені мови); двомовним, у якому функціонує мовлення різних неспоріднених мов (наприклад, молдавська – українська, українська – угорська); багатомовним, яке прийнято йменувати полікультурним середовищем [39; 40].

За впливом на розвиток мовлення особистості дослідниця виокремлює такі типи мовленнєвого середовища: стихійно-нестимульоване середовище (зокрема стихійно-нестимульоване багатомовне мовленнєве середовище породжує явища інтерференції, спричиняє неусвідомлені людиною мовленнєві

помилки на основі проникнення елементів однієї мови в мовлення людей, які розмовляють іншими мовами); стимульоване середовище, яке може бути: стихійно-стимульованим (йому притаманний пасивний супровід, пасивна мовленнєва взаємодія, коли індивід сприймає мовлення членів певного середовища таким, яким він його чує. Так, дитина відчуває вплив представників певної мовленнєвої спільноти в процесі щоденного спілкування з ними в межах відповідного соціуму); цілеспрямовано стимульованим (наприклад, стимульоване багатомовне мовленнєве середовище становить організований процес навчання особистості декількох мов і розвитку мовлення на різних вікових етапах у навчальних закладах різного типу, що супроводжується педагогічно стимульованим мовленнєвим супроводом і взаємодією вихователя й вихованців); актуальне мовленнєве середовище (передбачає «максимально активну ініціативну взаємодію індивіда з іншими учасниками спілкування – мовцями», «занурення» людини «в активну мовленнєву діяльність в обмеженому соціокультурному просторі») [39, с. 46].

У своїй науковій праці А. Богуш також підкреслює, що ефективний вплив мовленнєвого середовища на особистість та її мовлення буде відбуватись тільки за наявності розвивального характеру цього середовища. Як уточнює авторка, розвивальне мовленнєве середовище – це «потенційні можливості позитивного впливу різноманітних факторів у їх взаємодії на мовленнєвий розвиток особистості й формування мовленнєвої особистості». Причому розвивальний потенціал може мати і стихійне, і педагогічно організоване мовленнєве середовище.

Як підсумовує А. Богуш, у будь-якому з визначених типів мовленнєвого середовища педагог зможе досягти позитивних результатів у навчанні молоді людини рідної мови й розвитку їхнього мовлення, якщо він забезпечить дієвий мовленнєво-педагогічний супровід, який передбачає ефективну мовленнєву взаємодію всіх учасників спілкування [39, с. 46–47]. При цьому під мовленнєво-педагогічним супроводом авторка розуміє

«створення психолого-педагогічних умов для взаємодії мовців у процесі спілкування у відповідному мовленнєвому середовищі, яке відбувається на емоційно-позитивному тлі взаємодовіри, взаєморозуміння, що забезпечує ефективний розвиток мовлення й навчання» особистості рідної мови [39, с. 47].

Погоджуючись з точкою зору А. Богуш щодо сутності мовленнєвого середовища, О. Бай, А. Левчук та А. Бутко звертають увагу на той факт, що між кожним членом суспільства та середовищем, що його оточує, відбувається взаємовплив. А тому можна сказати, що особистість послідовно діє в двох системах: «середовище – людина» і «людина – середовище». Як наслідок, з одного боку, зазначена взаємодія зумовлює розвиток усіх її психічних процесів і функцій, що пов'язані із зовнішнім середовищем. З іншого боку, достатній рівень розвиненості психічних процесів дає особі змогу цілеспрямовано впливати на середовище та змінювати його.

На думку цих науковців, «людина існує в мові, виявляє себе в мові, прокладає через спілкування місток для порозуміння з іншими людьми». А тому розвиток мовлення людини, виховання її мовленнєвої культури значною мірою залежить від мовленнєвого середовища, у якому вона знаходиться [18].

Аналогічні думки висловлює С. Дубовик. Вона стверджує, що необхідною умовою мовленнєвого розвитку особистості, формування її етикетних умінь є створення відповідного мовленнєвого середовища. Адже саме від того, яке мовленнєве середовище оточує особистість, залежить багатство, різноманітність та правильність її власного мовлення [102].

Слід також зазначити, що висновки сучасних науковців повністю узгоджені з висновками видатного українського педагога В. Сухомлинського, який свого часу писав: читання для учнів – це віконце, через яке вони «бачать і пізнають світ та самих себе». Однак воно відчиняється перед ними лише в разі, якщо «поряд із читанням, одночасно з ним і навіть раніше, ніж вперше розкрита книжка, починається кропітка робота над словом, яка має

охоплювати всі сфери активної діяльності дітей – працю, гру, спілкування з природою, музику, творчість». На думку В. Сухомлинського, читання як джерело духовного збагачення не зводиться тільки до вміння читати, воно передбачає перетворення книги у своєрідну стежку, котра «веде дитину до вершини розумового, морального й естетичного розвитку. Уміти читати – це значить бути чутливим до смислу й краси слова, його найтонших відтінків». Причому вплив на дитину відбувається двома шляхами: від книги до мовлення й від живого слова до читання [304, с. 188–189].

У своїх наукових працях О. Бай, Є. Боринштейн, А. Бутко, А. Кавалеров, А. Левчук та інші також наголошують, що забезпечення сукупності стимулюючих факторів розвитку мовлення й навчання мови учнів, постійне перебування їх до випускного класу в активно-стимульованому мовленнєвому середовищі є важливою запорукою формування кожного з них як мовної особистості, котра відрізняється високим рівнем розвиненості мовленнєвої культури [18; 46]. У цьому плані Л. Мацько зазначає, що вивчення української мови молоддю має підпорядковуватись насамперед вимозі суспільства щодо формування національно-мовної особистості, тобто такої, яка не тільки добре знає українську мову, демонструє володіння нею, а й здатна творчо самовиражатись шляхом використання відповідних мовленнєвих засобів, пропагувати, захищати й розвивати рідну мову, ставитись до неї свідомо та відчувати відповідальність за її подальшу долю [215–217].

Як підкреслює О. Горошкіна, саме через мову відбувається осмислення людиною загальнолюдських цінностей, здійснюється виховання свідомої особистості, активізується її інтелектуальний розвиток, формування почуття любові до рідної мови [86, с. 14]. А тому дослідниця вважає, що одним із найважливіших завдань учителя української мови є підготовка випускників до ефективного мовленнєвого спілкування, тобто формування в них

готовності добре розуміти мовлення інших людей, бути спроможним до прояву мовленнєвої творчості [86, с. 59].

Можна підсумувати, що процес формування мовленнєвої культури особистості пов'язаний зі створенням відповідного мовленнєвого середовища, що оточує людину, у якому відбувається спілкування. Уточнимо, що кожний школяр, з одного боку, взаємодіє з природним мовним середовищем, вплив якого на особистість має стихійний, а тому неоднозначний характер. З іншого боку, учні певну частину часу перебувають у штучному (навчально-виховному) мовленнєвому середовищі як сукупності різних модельованих педагогом ситуацій спілкування. Ці ситуації мають мотивувати школярів до активної комунікативної діяльності та спонукати їх до правильного, оптимального використання різних вербальних та невербальних засобів спілкування. А тому саме таке штучне мовленнєве середовище виступає необхідною передумовою успішного формування в учнівської молоді мовленнєвої культури.

Отже, для успішного формування в старшокласників цієї культури в профорієнтаційному центрі вищого навчального закладу необхідно створити відповідне мовленнєве середовище. Спілкуючись у межах такого середовища з іншими людьми, учні старшої школи зможуть усвідомлено сприймати гідні наслідування зразки мовлення викладачів та інших школярів, оптимального використання різних вербальних та невербальних засобів.

Як уважає К. Крутій, для позначення такого сприятливого для формування мовленнєвої культури особистості середовища правомірно вживати термін «культурне мовленнєве середовище», під яким авторка розуміє «сукупність корисного особистого й колективного спільного мовленнєвого досвіду, що зберігається й передається з покоління в покоління, а також речових структур і залежностей, шляхом яких реалізується діяльність і мовленнєва поведінка індивіда» [147, с. 112].

Однак, за результатами пілотажного дослідження, більше половини педагогів (56,7%), які викладають у профорієнтаційних центрах філологічні дисципліни, не приділяли достатньої уваги створенню в цих центрах культурного мовленнєвого середовища. Крім того, за отриманими даними, самі педагоги на заняттях не завжди є для майбутніх абітурієнтів взірцями високої культури мовлення. Також встановлено, що на заняттях з філологічних дисциплін (українська мова та література, англійська мова тощо) мовленнєве середовище тільки час від часу набувало розвивального характеру, не забезпечуючи ефективного формування в старшокласників мовленнєвої культури.

На основі вищевикладених міркувань зроблено висновок про те, що першою педагогічною умовою, яка забезпечує успішне формування мовленнєвої культури в учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вишів, є *створення культурного мовленнєвого середовища*.

Як наголошується в науковій літературі [120; 130; 159; 350; 354–357], однією з аксіом теорії спілкування є нормативність мовлення, що пов'язана з необхідністю дотримання в комунікативному процесі правил мовної поведінки, тобто конкретних приписів, котрі визначають, як треба поводитися в тій чи іншій ситуації. Ці правила можна також сприймати як інтеріоризовані засоби соціального контролю спілкування, що мають певну культурну визначеність та відрізняються етнокультурною варіативністю поведінки. Отже, нормативність мовлення пов'язана з необхідністю дотримання встановлених правил цієї поведінки та виражається насамперед у факті обов'язкового соціального контролю за перебігом та результатами комунікативного акту.

Важливу роль у забезпеченні нормативності мовлення відіграють також норми спілкування, тобто принципи, які вважають правильними (допустимими) в межах тієї чи іншої культури, що мають поділятися всіма її представниками. Ці норми містять у собі: колективну оцінку того, яким має

бути поведінка носія певної культури; колективну інтерпретацію того, що значить той чи інший варіант поведінки; індивідуальні реакції конкретної людини на поведінку, у тому числі й заборони на небажані (чи недопустимі) її варіанти [33, с. 14].

Науковці Е. Гофман, Т. А. Ван Дейк та інші також відзначають, що комунікативні ситуації регламентуються значною кількістю різних правил спілкування, яких важливо дотримуватися для забезпечення успішності взаємодії. Учені відзначають, що деякі правила можуть бути достатньо жорсткими для виконання, інші – мати форму рекомендацій, які визначають тільки найбільш бажаний варіант дій. Очевидно, що в другому випадку формальні соціолінгвістичні правила позбавлені характеру чіткого алгоритму, а замість цього набувають характеру варіативності чи навіть зручних (доцільних) поведінкових стратегій, що мають когнітивну природу. Урахування цих правил та стратегій допомагає кожному промовцю значною мірою підвищити якість і неформального, і ділового спілкування [94; 356].

Ураховуючи роль мовленнєвих правил та поведінкових стратегій, М. Кіскіна підсумовує, що правила мовної поведінки становлять значну частину комунікативного досвіду кожної людини. А тому їх слід сприймати як дієвий фактор, який визначає зміст та структуру мовної комунікації [130, с. 18].

Науковці Н. Лебедева, М. Кіскіна та інші також наголошують, що сферою реалізації сучасних мовленнєвих норм і правил є конкретні ситуації спілкування між людьми. Ці ситуації автори сприймають як особливий тип, зразок соціальної взаємодії, що є звичним для членів певної культурної спільноти. У свою чергу, зазначені норми та правила класифікуються дослідницями як фактори успішності ситуації спілкування. А тому вони пропонують обов'язково враховувати їх людині поряд з такими важливими аспектами комунікації, як: визначені цілі взаємодії, ролі, репертуари учасників комунікативного процесу, наслідки обраних варіантів поведінки

чи концепцій (уявлення про себе та інших), характеристика мовленнєвого середовища, особливості мови й мовлення промовця, існуючі бар'єри спілкування та можливості їх подолання [130; 156].

Отже, основними теоретичними засадами процесу формування мовленнєвої культури старшокласників виступає необхідність осмислення ними основних мовних норм та мовленнєвих правил, засвоєння знань про функціональні стилі літературного мовлення, усвідомлення взаємозв'язків усіх складових системи мови, структури мовлення та невербальних структур. Очевидно, що результативність зазначеного процесу значною мірою залежить від активності самих учнів, які мають прикладати інтенсивні зусилля для засвоєння впорядкованої сукупності нормативних мовленнєвих засобів.

У процесі педагогічної взаємодії зі старшокласниками слід також ураховувати той факт, що в силу історичних перипетій не всі українці вільно володіють українською мовою. Зокрема мешканці західних регіонів країни в процесі спілкування часто використовують слова, запозичені з польської, румунської, угорської та інших мов, а представники південно-східних територій – русизми. А тому нерідко спілкування молодих людей з представниками їхнього ближнього оточення (друзі, батьки та навіть учителі) негативно впливає на стан мовленнєвої культури особистості. У цьому разі викладачам центру важливо забезпечити максимально ефективний вплив на процес засвоєння теоретичних основ мовленнєвої культури старшокласників. Одним з ефективних шляхів вирішення цієї проблеми є забезпечення опанування ними нормативних мовленнєвих засобів, вироблених практикою людського спілкування.

М. Пентилюк вважає, що для розвитку й удосконалення мовленнєвої культури учнів слід підбирати сукупність вправ і завдань різних видів: фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних. Так, вправи та завдання з першої визначеної групи включають вправи, що передбачають виразне

читання та аудіювання текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення, вправи на правильне наголошення слів, інтонування висловлювань, дотримання норм милозвучності мови, добір фонетичних варіантів та складання з ними речень, редагування текстів відповідно до евфонічності їх звучання, аналіз чергування голосних і приголосних звуків. Прикладом такого завдання може бути таке: прочитати текст, проаналізувати інтонаційну особливість речень; охарактеризувати стилістичні особливості мовних одиниць; визначити стиль, тип і жанр мовлення.

Як нагадує авторка, для красивого, доречного та правильного формулювання думок і висловлювань людина має постійно збагачувати свій активний словниковий запас, що є однією з важливих передумов результативного опанування мовленнєвої культури. Багатий словниковий запас є також важливим фактором успішної мовленнєвої комунікації. А тому М. Пентилюк чільне місце в системі мовленнєвих вправ відводить лексичним вправам і завданням. До цієї групи належать завдання та вправи, спрямовані на з'ясування семантики слова, його основних ознак, ознайомлення зі словниковим складом української мови, сферою вживання різних лексичних шарів (наприклад, такого типу: користуючись тлумачним словником рідної мови, з'ясуйте, які значення мають запропоновані слова...).

Третя визначена група включає граматичні вправи та завдання. До них належать, наприклад, такі завдання: аналіз стилістичних особливостей словотвору; доцільне використання в тексті різних словотворчих засобів, частин мови, граматичних синонімів; виправлення стилістичних помилок граматичного характеру; конструювання речень і текстів різних стилів, типів і жанрів; визначення функцій спілкування, мовленнєвої ситуації перед створенням висловлювань; відповідний вибір синтаксичної конструкції, синонімічні заміни різних синтаксичних одиниць, редагування речень щодо стилістичного оформлення, взаємозаміна синтаксичних конструкцій і

встановлення їх стилістичної специфіки, зіставлення текстів різних стилів у зв'язку із синтаксичною стилістикою.

Стилістичні вправи насамперед передбачають аналіз текстів різних стилів, типів і жанрів мовлення та конструювання текстів відповідної стилістичної спрямованості залежно від ситуації спілкування; аналіз стилістичних значень, відтінків і функцій слів; редагування текстів з боку їх стилістичного оформлення; стилістичний експеримент; стилістичні завдання творчого характеру тощо. За словами М. Пентилюк, таку роботу слід проводити на базі стилістично диференційованих текстів, порівнюючи стилістичне значення мовних категорій у різних стилях та засвоюючи значення стилістичних понять через зіставлення лінгвістичного тлумачення їх сутності зі стилістичним тлумаченням.

На думку дослідниці, існують також різні види інтегрованих вправ. Так, лексико-граматичні вправи використовують для засвоєння та закріплення знань з граматики й повторення теоретичних відомостей з лексики, збагачення словника, розвитку мовлення учнів. Лексико-стилістичні вправи передбачають вироблення в учнів навичок правильно користуватися словом у певному стилі мовлення, аналіз й усунення лексико-стилістичних помилок. Доречним також є поєднання вивчення лексико-семантичної структури мови з аналізом стилістичних можливостей цих мовних одиниць і з подальшим введенням їх у власні висловлювання. Прикладом таких вправ може бути аналіз у тексті синонімів та антонімів, складання речень із такими мовними одиницями [224].

У цьому плані слід зазначити, що викладачі в процесі організації занять у профорієнтаційному центрі з різних навчальних дисциплін мають більше можливостей, ніж учителі школи. Проте викладачі мають вирішувати в процесі педагогічної взаємодії зі старшокласниками, які відвідують довузівський центр, конкретні, загальні для всієї групи учнів освітні завдання. А тому на заняттях з нефілологічних дисциплін завдання

формування мовленнєвої культури учнів не може набути статусу основного. Це зумовлює необхідність більш повного використання педагогічних можливостей в окресленому напрямі позааудиторної роботи в профорієнтаційному центрі вишу.

Як зазначено в науковій літературі [1; 140; 153; 220; 253; 265], позааудиторна навчально-виховна робота з учнями порівняно з аудиторною має більш нерегламентований характер, оскільки вона жорстко не обмежена часовими, організаційними та змістовими вимогами. А тому в процесі її здійснення викладач може керуватися насамперед суспільною потребою у формуванні мовленнєвої культури майбутніх студентів та індивідуальними потребами, інтересами самих учнів. Крім того, важливо відзначити, що в позааудиторній діяльності провідну роль виконують самі старшокласники, що створює позитивні передумови для найбільш повного виявлення ними засвоєних мовленнєвих знань та вмінь, самостійності, ініціативності, а також творчого мислення.

Л. Кондрашова також звертає увагу на те, що в позааудиторній діяльності можна застосовувати більш широкий арсенал методів, форм, технологій навчання й виховання учнівської молоді, створюючи сприятливі передумови для активізації самостійної роботи учнів, залучати їх до розв'язання різних проблемних ситуацій, що сприяють вирішенню поставлених педагогічних завдань, активізують розвиток в особистості соціально значущих умінь, особистісних якостей шляхом залучення до різних видів практичної діяльності [140, с. 13].

На важливу роль позааудиторної діяльності в процесі формування мовної особистості вказує С. Караман. За висновками автора, така діяльність сприяє поглибленню філологічних знань учнів, розвиває їхні мовленнєві вміння та творче мислення [125, с. 45].

Слід також зазначити, що система позааудиторної діяльності включає різні її види. Зокрема найбільший педагогічний ефект щодо формування

мовленнєвої культури старшокласників спостерігають у разі, коли простежується тісний взаємозв'язок між «суто» виховною позааудиторною діяльністю творчого характеру та іншими її видами: навчальною, навчально-дослідницькою й науково-дослідницькою [265, с. 74].

У цьому плані в нагоді також стає думка В. Курільченко [153] про те, що під час організації позааудиторної діяльності учнів у профорієнтаційному центрі вишу важливо враховувати особливості її здійснення як зі школярами, так і зі студентами. Адже діяльність центру регламентується загальним режимом здійснення педагогічного процесу у вищій школі та спрямована на підготовку майбутніх абітурієнтів до навчання у виші.

Отже, формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів має передбачати залучення їх до різних видів діяльності з метою забезпечення осмислення ними основних мовних норм та мовленнєвих правил, засвоєння знань про функціональні стилі літературного мовлення, усвідомлення взаємозв'язків усіх складових системи мови, структури мовлення та невербальних структур. Однак, за результатами пілотажного дослідження, у реальній практиці роботи профорієнтаційних центрів вишів приблизно третина викладачів філологічних дисциплін і майже 60 % викладачів нефілологічних дисциплін приділяють увагу питанню засвоєння учнями впорядкованої сукупності нормативних мовленнєвих засобів тільки час від часу, тобто проведення роботи у визначеному напрямі не відрізняється системністю. Це негативно впливає на стан сформованості мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів. Тому в дослідженні дійшли висновку про те, що друга педагогічна умова формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів передбачає *організацію системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів.*

Як зазначено в науковій літературі, багато старшокласників, які засвоїли лінгвістичний матеріал, відчують певні труднощі під час

реалізації мовленнєвої практики. А тому в процесі педагогічної взаємодії важливо забезпечити не тільки оволодіння старшокласниками теоретичними основами мовленнєвої культури, а й навчити їх орієнтуватися в конкретних мовленнєвих ситуаціях, підбирати відповідно до них адекватні мовні засоби, правильно застосовувати невербальні мовні засоби (жести, міміку тощо) [9]. Це передбачає застосування різних активних й інтерактивних методів навчання [43; 64–66; 118; 172; 222; 259; 266]. О. Горошкіна також конкретизує, що учням необхідна «систематична цілеспрямована мовленнєва практика, що ґрунтується на вмінні вибирати потрібні слова, конструкції з урахуванням умов спілкування» [87, с. 16]. Для цього слід застосовувати різні активні методи навчання.

Н. Луценко також зазначає, що мовленнєве спілкування відбувається в процесі комунікативно-мовленнєвої діяльності. А для її успішного здійснення молода людина має засвоїти не тільки відповідні знання, а цілу низку найважливіших мовленнєвих умінь, зокрема таких: уміння орієнтуватися в ситуації спілкування залежно від часово-просторових та змістовних особливостей, соціальних ролей співрозмовників та їх взаємостосунків, планувати мовленнєву поведінку залежно від статі, віку, соціальної ролі, фізичного та психологічного станів співрозмовника, добору лексичних засобів та граматичних форм, довільного керування невербальними засобами спілкування; уміння правильно використовувати вербальні й невербальні прийоми вступу до мовленнєвого контакту, підтримувати й розвивати діалогічну взаємодію, ввічливе й логічне завершення спілкування, здатність виявляти ініціативу в спілкуванні з дорослими й однолітками, знаходити в колі ровесників партнерів-співрозмовників, пропонувати тему розмови, спрямовувати її в потрібне русло з урахуванням власних і спільних інтересів; уміння розв'язувати комунікативно-мовленнєві завдання завдяки добору адекватних комунікативній меті та проблемній ситуації засобів; уміння досягати

комунікативної мети завдяки комплексному використанню мовленнєвих форм і невербальних засобів, адресованих партнеру-співрозмовнику [169].

Досконале володіння людиною словом, практичну здатність говорити красиво, логічно, переконливо, уміння однаково добре вимовляти підготовлений текст та імпровізувати з давніх часів пов'язують з такою властивістю людини, як красномовність (походить від слів «червоний» і «мова»). Як відомо, деякі люди мають природний ораторський талант та харизму. Однак у більшості випадків особистість має цілеспрямовано оволодівати мистецтвом мовлення.

Проблема формування ораторських здібностей, риторичної культури цікавила багатьох дослідників: С. Караман розглядав проблему розвитку ораторського мистецтва школярів [124], О. Кирильчук – проблему формування риторичної культури старшокласників [127] і риторичної майстерності учителів гуманітарних дисциплін [128], О. Залюбівська – риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів [108], М. Микитюк створив факультативний курс з української мови, з риторики [227]; Л. Введенська, Л. Павлова, С. Гурвич, В. Погорелко присвятили свої дослідження основам риторики [57; 90].

Одним із шляхів формування красномовності школярів є використання мовленнєвих ситуацій. За висновками науковців, така ситуація становить: ситуацію мовлення, ситуаційний контекст мовленнєвої взаємодії; набір характеристик ситуативного контексту релевантних (значущих) для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої дії, що впливають на вибір ними мовленнєвих стратегій, прийомів, засобів [260]; комплекс позамовних обставин, які відбивають стосунки між учасниками спілкування й зумовлюють необхідність комунікації [96]; сукупність умов, мовленнєвих і немовленнєвих, необхідних і достатніх, задля того щоб здійснити мовленнєву дію за накресленим планом [160]; сукупність спеціально створених умов [171]; ситуацію дійсності, що спонукає до

мовлення [243; 257; 258]; динамічну систему взаємовідносин тих, хто спілкується, яка базується на відображенні об'єктів і подій зовнішнього світу, породжує потребу цілеспрямованої діяльності у вирішенні мовленнєво-мисленнєвих завдань і живить цю діяльність [38].

У дисертації під мовленнєвими ситуаціями розуміється сукупність спеціально створених зовнішніх обставин, що спонукають старшокласників до спілкування та створюють певні відносини між ними. Такі ситуації дають учням можливість на практиці відпрацювати дотримання загальноприйнятих норм комунікативної поведінки та побудови мовленнєвого процесу.

При цьому важливими вимогами до використання таких ситуацій у педагогічній взаємодії є врахування психологічних особливостей учнів старшої школи та їхніх зацікавлень, окреслення складових мовленнєвих дій і операцій, застосування елементів інтерактивних методів та інноваційних засобів навчання, що забезпечують активне засвоєння матеріалу й розвиток мовленнєвої культури кожної особистості [15]. Слід також відзначити, що мовленнєві ситуації можна створювати різними способами: за допомогою тексту й допоміжних запитань; наочно (з використанням картин, малюнків, схем); описово (на основі аналогії) тощо [76, с. 115].

У науковій літературі також зазначено, що ефективним засобом формування красномовності школярів є виконання ними спеціальних мовленнєвих вправ та завдань. Уточнимо, що під вправами фахівці розуміють спеціально організоване виконання суб'єктами навчального процесу окремих операцій, дій з метою оволодіння ними або їх удосконалення [243; 292–294]. У свою чергу, мовленнєві вправи – це «вправи в природній комунікації в різних видах мовленнєвої діяльності» [225, с. 193]. Важливою особливістю таких вправ є спрямованість на наближення навчальної діяльності учнів старшої школи до реального спілкування [38, с. 78].

У наукових джерелах пропонують різні класифікації мовленнєвих вправ. Так, за спрямуванням навчальної дії на отримання або передавання інформації виокремлюють такі види вправ: рецептивні (словесна інформація сприймається за допомогою використання слухового й зорового каналів); репродуктивні (інформація відтворюється повністю або зі змінами); продуктивні (учень самостійно породжує висловлювання).

Крім того, у науковій літературі виокремлено також такі комбінації вправ – рецептивно-репродуктивні й рецептивно-продуктивні вправи. За висновками науковців, усі репродуктивні вправи переважно є рецептивно-репродуктивними, адже школяр зазвичай спочатку сприймає інформацію. У ситуації, коли продукуванню висловлювання передують сприймання й розуміння учнями тексту, вправа має назву рецептивно-продуктивної [38; 105; 243; 292–294]. Уважаємо, що до вказаної класифікації доцільно додати ще один вид вправ – вправи творчого характеру, які сприяють вияву старшокласниками креативності як спроможності до творчості, здатності приймати нестандартні рішення та створювати принципово нові ідеї.

Слід також зазначити, що за критерієм «комунікативності» вправи поділяють на такі групи: 1) некомунікативні (мовні); 2) умовно-комунікативні (умовно-мовленнєві); 3) комунікативні (мовленнєві, природно-комунікативні). Вправи першої групи спрямовані на розвиток у школярів відповідних мовленнєвих умінь. Ці вправи виконуються з чисто мовним матеріалом поза мовленнєвою ситуацією та становлять спеціально організовану форму спілкування, де школяр реалізує акт мовленнєвої діяльності.

Умовно-мовленнєві вправи передбачають виконання школярами мовленнєвих дій у відповідних ситуативних умовах. Ці вправи спрямовані на розвиток відповідних навичок учня і дають йому можливість закріплювати мовний матеріал в умовній комунікації. Основними ознаками таких вправ є наявність мовленнєвого завдання й ситуативності. Комунікативні вправи

спрямовані на розвиток в учнів умінь та є спеціально організованою формою спілкування, де школяр реалізує акт мовленнєвої діяльності [38; 105; 308].

Науковці пропонують також інші класифікації типів мовленнєвих вправ. Так, за «характером виконання» виокремлюють усні й письмові вправи. За критерієм «функція в навчальному процесі» розрізняють тренувальні й контрольні вправи. «За місцем виконання» вправи поділяють на аудиторні, лабораторні, домашні. За критерієм «наявність опор» вправи можуть бути з використанням штучних вербальних і невербальних опор, природних опор і без них. За «ступенем керованості вчителем» розрізняють вправи з повним, частковим і мінімальним керуванням. За критерієм «наявність / відсутність рольового компонента» вправи можуть бути з рольовим компонентом чи без нього [105; 165].

Як стверджують фахівці, структура кожної вправи незалежно від її характеру має такі фази: 1) *опис завдання*, що пропонується учню для виконання. Завдання має містити мотив до виконання певної мовленнєвої дії (діяльності), а якщо воно виконується у формі рольової гри – опис ситуації мовлення та ролі комунікантів. Завдання завжди також містить у собі деяку вимогу: відповісти на запитання, виконати якусь вправу, довести або спростувати щось тощо. Крім пояснення, що учень має зробити, зміст завдання також уточнює, як він має його виконувати: усно чи письмово, у зошиті або на дошці, індивідуально, у парах, групах чи командах; 2) *зразок виконання завдання* (за необхідності); 3) *виконання завдання* (що є власне вправою); 4) *контроль* (контроль з боку вчителя, взаємоконтроль або самоконтроль учнів). Може співпадати в часі з виконанням або слідувати за виконанням [105; 225].

У своїх працях науковці підкреслюють, що сукупність вправ для формування красномовності учнів має становити цілісну систему, тобто впорядковану множинність об'єднаних спільною метою функціонування елементів, що виступає у взаємодії із середовищем як цілісна

єдність [75, с. 73–79]. Слід також конкретизувати, що різні дослідники під системою мовленнєвих вправ розуміють: системну сукупність необхідних типів і видів вправ, які виконують у певній послідовності з метою формування в учнів визначених умінь і навичок [105]; організацію взаємопов'язаних навчальних дій, розміщених у порядку зростання мовленнєвих або операційних труднощів з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих умінь, навичок і характеру наявних актів мовлення [38; 75].

Науковці також зазначають, що система вправ має забезпечити: 1) підбір необхідних вправ, що відповідають характеру конкретного вміння чи навички; 2) визначення необхідної послідовності вправ; 3) розташування навчального матеріалу та співвідношення його компонентів; 4) систематичність / регулярність виконання певних вправ; 5) взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності [38; 105; 243].

Зазначимо, що успішне формування красномовності старшокласників передбачає оптимальне поєднання в системі різних типів та видів вправ. Фахівці висловлюють різні поради щодо відбору цих вправ.

Так, в одному з наукових джерел наголошують, що важливою особливістю процесу використання комунікативних вправ та завдань є застосування наукового дискурсу певного типу та жанру. Як уточнюють у науковій літературі, дискурс – це текст, у якому відбивається ставлення комуніканта до повідомлення, урахування адресата мовлення, мовного оточення, умов спілкування тощо. Отже, «текст – це те, що є продуктом мовлення, а дискурс – це текст, що реалізується через мовлення в поєднанні з позамовними реаліями [261, с. 99]. Причому науковий дискурс становить словесне зображення, що спрямоване на вирішення певної проблеми.

Дослідники також підкреслюють, що для мовленнєвого розвитку старшокласників велике значення має система таких завдань, які б забезпечували пізнання процесів, що відбуваються в мовленні, вироблення

усвідомлених мовленнєвих навичок та сприяли розвитку мовленнєвої культури загалом. Так, Г. Бородіна у своїй статті стверджує, що найбільшу зацікавленість у суб'єктів педагогічної взаємодії та найкращі результати освітньої діяльності забезпечують завдання проблемного характеру. Причому для досягнення високої ефективності проблемні завдання мають містити чітку форму «завдання–запитання», а не «вказівку–виконання». Саме така постановка проблеми забезпечує найефективніше формування мовленнєвої культури учня старшого шкільного віку [48].

Слід зазначити, що значний вплив на розвиток красномовності старшокласників має також проведення різноманітних виховних заходів, які вимагають від кожного учасника демонстрації мовленнєвих знань та вмінь. Серед цих заходів можна назвати такі: конкурси знавців української мови, літературні вікторини, лінгвістичні ринги, засідання клубу «Що? Де? Коли?», вечори поезії, конкурси читців віршів тощо.

Отже, одним із напрямів формування мовленнєвої культури учнів старшої школи є забезпечення цілеспрямованого розвитку в них красномовності. З цією метою доцільно розробляти й реалізовувати на практиці відповідну систему вправ і завдань різних типів та видів, проводити спеціальні виховні заходи. Проте, як свідчать результати пілотажного дослідження, у профорієнтаційних центрах вишів у процесі виконання мовленнєвих завдань практично половина викладачів не ставить перед собою мети забезпечити цілеспрямований розвиток красномовності в майбутніх абітурієнтів. Крім того, не проводиться відповідна виховна робота в цьому напрямі. Так було визначено, що третьою педагогічною умовою формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вишів є *забезпечення постійного вправління старшокласників у красномовстві.*

Отже, зроблено висновок, що ефективне формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вишів

відбувається за умов: створення в центрі культурного мовленнєвого середовища; організації системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення постійного вправління старшокласників у красномовстві.

Висновки до розділу 2

У сучасному суспільстві значно зростає роль позашкільної освіти, яка має свої суттєві переваги, адже вона характеризується добровільною участю особистості в навчально-виховному процесі, відсутністю жорстких регламентацій у педагогічній взаємодії, вільним вибором занять та виховних заходів. Зазначимо, що серед різних навчальних закладів, які забезпечують позашкільну освіту для старшокласників, особливе місце посідають вищі навчальні заклади, що традиційно є передовими науковими й освітніми центрами, осередками високої моральності й духовної культури.

Під час проведення дослідження встановлено, що однією з основних форм здійснення допрофесійної освіти є профорієнтаційні центри вищих навчальних закладів. За висновками фахівців, ці центри дають змогу використовувати в педагогічній роботі зі старшокласниками потужний науковий, освітній і виховний потенціал вишу, а також забезпечувати профорієнтацію й поступову адаптацію учнівської молоді до навчально-виховного процесу у вищій школі.

Аналіз роботи різних українських вишів засвідчив, що профорієнтаційні центри функціонують у багатьох з них. Однак процес формування мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів не відрізняється системністю та не охоплює всіх слухачів зазначених центрів. Це зумовлює актуальну необхідність у визначенні педагогічних умов, які забезпечать ефективне формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів. На підставі врахування рекомендацій фахівців та результатів проведеного пілотажного

дослідження було визначено й теоретично обґрунтовано відповідні умови: створення в центрах культурного мовленнєвого середовища; організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення постійного вправляння старшокласників у красномовстві.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях: [176; 194; 205–209; 211; 359].

РОЗДІЛ 3

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОФОРІЄНТАЦІЙНИХ ЦЕНТРАХ ВИШІВ

3.1. Критерії, показники, рівні сформованості мовленнєвої культури старшокласників

Для діагностування ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів потрібно було відібрати адекватні критерії й показники її сформованості.

Уточнимо, що в науковій літературі під поняттям «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, на основі якої здійснюється оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки; узагальнена характеристика властивостей об'єкта або процесу. У свою чергу, під показником мають на увазі те, завдяки чому можна судити про стан, розвиток, хід чогось; наочні дані про результати певного процесу, свідчення, доказ чого-небудь. Причому науковці розрізняють якісні показники, що фіксують наявність чи відсутність якої-небудь властивості, та кількісні показники, які фіксують міру вираженості, розвитку визначеної властивості [111; 133; 173; 245].

У науковій літературі визначено основні вимоги до критеріїв у педагогічній царині, зокрема вони мають: відображати основні закономірності формування особистості, сприяти налагодженню зв'язків між усіма компонентами педагогічної проблеми; функціонувати в тісній взаємодії між якісними й кількісними показниками; бути науково обґрунтованими й достатніми для того, щоб виявити якість і ступінь сформованості відповідної властивості; співвідноситися з кінцевою метою навчально-виховного процесу

й відображати ті характеристики, на розвиток яких спрямовано цей процес [12; 25].

І. Бабій також уточнює, що під час вибору критеріїв і показників оцінювання мовленнєвих знань і вмінь особистості доцільно брати до уваги такі фактори: відповідність потребам учнів, суспільним запитам, вимогам роботодавців; достовірність, відсутність опосередкованих впливів; економічну доцільність тощо [12, с. 84].

Зазначимо, що під час вибору критеріїв і показників сформованості мовленнєвої культури старшокласників було враховано висновки інших науковців із цього питання.

Так, за С. Вербещук, для оцінювання стану й сформованості мовленнєвої культури школярів доцільно обрати такі критерії: *змістовність* (розкриває тему, несе важливу інформацію); *логічність* (послідовність, обґрунтування викладу думок; відсутність пропусків і повторів; наявність висновків, що випливають зі змісту); *точність* (здатність обирати мовні засоби, які найточніше передають істотні риси того, про кого чи про що йдеться у висловлюванні); *багатство* (розмаїття мовних засобів, уміння вибирати в кожному конкретному випадку слова, які найбільшою мірою відповідають змісту повідомлення); *виразність* (уміння мовця використовувати виражально-зображальні засоби мови, переконливо й стисло висловлювати думку); *чистоту* (уникання в мовленні слів-паразитів, діалектизмів, русизмів тощо); *доречність* (регулювання мовленнєвої поведінки, уміння віднайти потрібні слова, інтонацію в тій чи іншій ситуації спілкування); *правильність* (відповідність нормам літературної мови) [62, с. 6, 7].

Схожі погляди має С. Трегуб. У своїй науковій роботі вона запропонувала використовувати такі критерії й показники сформованості мовленнєвої культури особистості: *правильність* (дотримання всіх правил усного й писемного мовлення); *адекватність* (точність висловлювань, ясність

і зрозумілість мовлення); володіння необхідною термінологією та вміння застосовувати її в різноманітних комунікативних процесах; уміння сприймати, відтворювати та створювати тексти (реферування, тезування та анотування текстів); уміння користуватися різноманітними словниками (тлумачними, іншомовними, термінологічними тощо); естетичність (використання експресивно-стилістичних засобів мови, які роблять мовлення багатим і виразним); поліфункціональність (виявлення монологічної, діалогічної й полілогічної активності); дотримання мовленнєвого етикету (етико-психологічна основа спілкування); сформованість відповідної мотивації до мовленнєвої діяльності; схильність до емпатії [315].

У контексті обраної проблеми дослідження в нагоді стали також погляди М. Лісового, який у своїй науковій праці відобразив показники для визначення стану сформованості професійного мовлення майбутніх фахівців у виші. Так, показниками сформованості когнітивного компонента професійного мовлення майбутнього фахівця обрано такі: знання норм сучасної української літературної мови, володіння термінологією та лексикою, знання особливостей усного й писемного мовлення.

Показниками сформованості комунікативно-операційного компонента професійного мовлення студентів автором визначено: уміння використовувати лексичне багатство української мови; володіння культурою конструктивного діалогу та полілогу; уміння сприймати, відтворювати готові тексти та створювати нові, застосовувати відповідну термінологію в різноманітних комунікативних процесах; володіння прийомами підготовки й виголошення публічного виступу; уміння оформляти ділові папери; уміння помічати як чужі, так і власні мовленнєві недоліки; прагнення шліфувати своє мовлення; рівень задоволення індивідуума якістю власної мовленнєвої культури. Показниками сформованості експресивного компонента професійного мовлення майбутнього фахівця вченим обрано такі: володіння

екстралінгвістичними засобами спілкування (мелодика, фразовий наголос, паузи, ритм, тембр, темп, тон і сила голосу, виражальні можливості інтонації) [164].

Під час проведення дослідження інтерес викликала також точка зору А. Клеби, яка у своїй науковій праці визначила критерії сформованості інформаційно-комунікативної культури особистості. Авторка об'єднала їх у такі блоки: розвиток комунікативних якостей мови; знання, уміння та навички управління інформаційно-комунікативним процесом; знання, уміння та навички добору інформації, її структурування, адаптації до особливостей педагогічного процесу та дидактичних вимог; знання, уміння та навички формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами; знання, уміння та навички у сфері невербальної комунікації тощо [131, с. 149–150].

Під час проведення наукового пошуку було розглянуто також точку зору С. Климчик, яка визначила критерії й показники оцінювання сформованості професійного мовлення майбутнього фахівця: 1) когнітивно-нормативний критерій (знання норм сучасної української літературної мови); 2) термінологічний критерій (знання фахової термінології); 3) ціннісно-мотиваційний критерій (сформованість ціннісного ставлення майбутніх фахівців до мовлення, потреба вдосконалення власного мовлення); 4) діяльнісно-операційний критерій (використання мовленнєвих знань у професійній діяльності) [133].

Значною мірою схожі думки висловлює І. Бабій. На думку авторки, сформованість професійного мовлення в майбутніх фахівців потрібно оцінювати за допомогою таких змістових характеристик: 1) когнітивно-нормативної (знання норм сучасної української літературної мови, основ мовленнєвого етикету, особливостей монологічної та діалогічної форм спілкування, поняття про стилі мовлення); 2) термінологічної (професійно-термінологічної) (знання системи термінів і понять, у тому числі фахових

термінів і понять про особливості спеціальних мов, знання та використання термінології); 3) комунікативної (уміння спілкуватися відповідно до мовно-етикетних норм української мови; уміння організовувати власне мовлення за правилами комунікативної ситуації, уміння вести монолог і діалог); 4) ціннісно-мотиваційної (свідоме ставлення до вивчення української мови, наявність системи мотивів – пізнавальних, соціальних, комунікативних, що спонукають учня до оволодіння професійним мовленням, до розвитку власної мовної особистості, потреба вдосконалювати власне мовлення) [12; 14].

У світлі порушеної проблеми викликає також інтерес точка зору О. Залюбівської, яка у своєму дослідженні визначила критерії й показники сформованості риторичної культури фахівця: 1) мотиваційно-ціннісний (ставлення до риторичної культури, мотивація здійснювати риторичну діяльність, сформованість риторично-професійних цінностей, усвідомлення необхідності риторичного самовдосконалення, сформованість уявлення про професійний риторичний ідеал); 2) інтелектуально-творчий (знання з риторики, розуміння риторичних понять, риторичне мислення, наявність умінь текстотворення, здатність до рефлексії); 3) мовностилістичний (правильність і точність мовлення, багатство словникового запасу, доречність використання мовних засобів, виразність мовлення, чистота мовлення); 4) особистісно-виконавчий (психологічна готовність до виступу перед аудиторією, виразність інтонації, уміння використовувати невербальні засоби, уміння встановити контакт з аудиторією; здатність здійснювати комунікативний вплив) [108, с. 113].

Т. Гороховська для діагностування стану культури професійного мовлення особистості використовувала такі критерії: 1) наявність мотивації до мовленнєвої діяльності; 2) рівень теоретичних знань фонетичної та граматичної систем мови, який забезпечує мовленнєві здатності;

3) сформованість нормативних умінь і навичок: предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових [85, с. 11].

Н. Безгодова пропонує для визначення рівня володіння людиною мовними засобами застосовувати такі критерії: 1) рівень теоретичних знань граматичної та стилістичної основ мови (розвинене, граматично і стилістично правильне мовлення); 2) сформованість нормативних умінь і навичок (правильна вимова звуків, точне й доцільне слововживання, правильне творення й уживання словоформ і синтаксичних конструкцій); 3) наявність комунікативних умінь (практичне володіння мовленнєвою нормативністю в усній і писемній формах); 4) сформованість умінь орієнтуватися в ситуації спілкування (налагодження комунікації з ефективним використанням лінгвістичних і екстралінгвістичних засобів) [21, с. 98].

Як вважає В. Момот, для діагностики рівня оволодіння людиною мовленням як критерії для майбутніх фахівців можуть виступати структурні компоненти: 1) правильність мовлення (передбачає знання мовних норм (вимови, лексичних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних тощо); досконале володіння літературними нормами на всіх рівнях мовної системи в її усному і писемному різновидах); 2) мовна майстерність (забезпечується обізнаністю з синонімічним багатством літературної мови; наявністю навичок добору в конкретній ситуації висловлювання найбільш точного, стилістично доречного й виразного варіанту); 3) мовна свідомість (складається з уважного ставлення мовця до мови взагалі; його прагнення до вдосконалення власного мовлення) [231, с. 77].

Отже, погляди науковців щодо визначення критеріїв та показників сформованості мовленнєвої культури та інших особистісних утворень, близьких за змістом до цієї культури, значно відрізняються між собою. Так, у наукових працях деяких авторів критерії збігаються з компонентами структури мовленнєвої культури або визначаються відповідно до цих

компонентів. У дослідженнях інших учених критерії співвідносяться з видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, читанням, говорінням та письмом. Таке різноманіття критеріїв та показників сформованості мовленнєвої культури та інших близьких за змістом видів особистісної культури пояснюють тим, що під час здійснення наукового пошуку неможливо абсолютно точно визначити параметри, критерії та показники, за якими можна було б чітко встановити (оцінити) результати навчально-виховного процесу, у тому числі щодо формування мовленнєвої культури [12; 84].

З урахуванням вимог до визначення критеріїв і показників у педагогічній галузі, рекомендацій фахівців із цього питання, а також визначених у підрозділі 1.3 структури змісту мовленнєвої культури старшокласників було визначено такі критерії й показники сформованості мовленнєвої культури: *мотиваційний* (характер мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою); *аксіологічний* (характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури); *знаннєвий* (сформованість мовленнєвих знань), *діяльнісно-операційний* (сформованість мовленнєвих умінь: нормативно-мовленнєвих, інтелектуально-мовленнєвих, організаційно-мовленнєвих, рефлексивно-мовленнєвих); *особистісний* (вияв визначених особистісних якостей); *експресивний* (використання екстралінгвальних засобів спілкування). На основі визначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості мовленнєвої культури старшокласників: високий, достатній, низький.

Так, *високий* рівень сформованості цієї культури було визначено в старшокласника в разі, якщо він проявляв стійкі мотиви, пов'язані з оволодінням мовленнєвою культурою, та позитивне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури як особистісного феномену. Його мовленнєві знання характеризувалися повнотою, системністю та гнучкістю. Учень у процесі спілкування дотримувався визначених мовних норм, норм вимови, правил

мовленнєвого етикету, використовував багатство словникового запасу, умів відбирати, узагальнювати, інтерпретувати потрібну інформацію та застосовувати її в процесі спілкування, логічно розбудовував свою промову відповідно до поставленої мети, швидко встановлював комунікативний контакт з іншими людьми, мобілізував їх на виконання поставлених завдань, грамотно управляв дискусією, контролював перебіг процесу спілкування та за необхідності швидко вносив відповідні зміни у свої комунікативні дії, не використовував мовних штампів, попереджав виникнення комунікативних бар'єрів. Старшокласника характеризувало також стійке виявлення необхідних для комунікації особистісних якостей та оптимальне використання екстралінгвальних засобів спілкування.

Про *середній* рівень сформованості мовленнєвої культури учня старшої школи свідчить той факт, що він демонстрував ситуативні мотиви, пов'язані з оволодінням мовленнєвою культурою, та індиферентне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури, його мовленнєві знання були розрізненими, не відрізнялися повнотою, системністю та гнучкістю, учень зазвичай дотримувався мовних норм, норм вимови, правил мовленнєвого етикету, використовував достатній словниковий запас, правильно відбирав, узагальнював, інтерпретував потрібну інформацію та застосовував її в процесі спілкування, логічно розбудовував свою промову, добирав аргументи для відстоювання власної точки зору, проте не завжди був спроможний установлювати комунікативний контакт з іншими людьми, мобілізувати їх на виконання поставлених завдань, грамотно управляти дискусією, контролювати перебіг процесу спілкування та за необхідності швидко вносити відповідні зміни у свої комунікативні дії, попереджати використання мовних штампів та виникнення комунікативних бар'єрів. Майбутній абітурієнт ситуативно виявляв необхідні для комунікації особистісні якості та здебільшого використовував екстралінгвальні засоби спілкування.

Низький рівень сформованості мовленнєвої культури старшокласника фіксувався в ситуації, коли він майже не виявляв мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою та демонстрував негативне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури, не володів мовленнєвими знаннями, учень практично не дотримувався мовних норм, норм вимови, правил мовленнєвого етикету, використовував малий словниковий запас, був не в змозі правильно відбирати, узагальнювати, інтерпретувати потрібну інформацію та застосовувати її в процесі спілкування, логічно розбудовувати свою промову, добирати переконливі аргументи для відстоювання власної точки зору, не вмів швидко встановлювати комунікативний контакт з іншими людьми, мобілізувати їх на виконання поставлених завдань, грамотно управляти дискусією, а також контролювати перебіг процесу спілкування та за необхідності швидко вносити відповідні зміни у свої комунікативні дії, використовував мовні штампи та часто провокував виникнення комунікативних бар'єрів та конфліктів. Старшокласник також практично не виявляв необхідних для комунікації особистісних якостей та неправильно використовував екстралінгвальні засоби спілкування.

Вищенаведений матеріал про критерії, показники та рівні сформованості мовленнєвої культури старшокласників став теоретичною основою для діагностування стану її сформованості.

3.2 Організація експериментальної роботи

З метою перевірки висунутого в дослідженні припущення, що ефективність формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищів забезпечується дотриманням визначених педагогічних умов (створення культурного мовленнєвого середовища; організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення

постійного вправління старшокласників у красномовстві) було проведено педагогічний експеримент.

Для участі в експерименті було створено експериментальну (ЕГ) (138 учнів) і контрольну (КГ) (136 учнів) групи. До експериментальної роботи було також залучено 27 викладачів. Для діагностування ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів було використано визначені в попередньому підрозділі критерії й показники її сформованості.

Педагогічний експеримент включав констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі експерименту вирішувалися такі завдання:

1. Визначити на початку експериментальної роботи в старшокласників експериментальної й контрольної груп характер мотивів, пов'язаних з оволодінням мовленнєвою культурою.

2. Діагностувати на констатувальному етапі експерименту в учасників обох створених груп характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури як особистісного феномену.

3. З'ясувати вихідний стан сформованості мовленнєвих знань старшокласників обох груп.

4. Визначити стан сформованості всіх визначених груп умінь мовленнєвого характеру.

5. Продіагностувати характер вияву особистісних якостей членів обох створених груп учнів.

6. Вивчити на початку експерименту характер використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування.

Реалізація вищевказаних завдань передбачала здійснення відбору відповідних методів дослідження та спеціальних діагностичних методик, які було використано для оцінювання стану сформованості різних структурних

компонентів мовленнєвої культури старшокласників, які відвідували профорієнтаційний центр. Обрані методи й методики, а також їх призначення наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Карта організації дослідження стану сформованості мовленнєвої культури в старшокласників

Критерії й показники сформованості мовленнєвої культури		Діагностичний інструментарій
Критерії	Показники	
1	2	3
Мотиваційний	Характер мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою	Спостереження за аудиторною та позааудиторною діяльністю учнів; анкетування, бесіди з учнями та педагогами; методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва) (додаток Б [327]); методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (опитувальник Смекала-Кучера) (додаток В [277])
Аксіологічний	Характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури	Бесіди, незалежне оцінювання, аналіз письмових робіт учнів, а також методика незакінченого речення
Знаннєвий	Сформованість мовленнєвих знань	Анкетування, тестування, вивчення письмових робіт та усних відповідей учнів на заняттях, незалежне оцінювання
Діяльнісно-операційний	Сформованість мовленнєвих умінь	Спостереження, експертне оцінювання, аналіз та самоаналіз усних і письмових робіт учнів, методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2») (додаток Г [277]), методика «Експрес-діагностика рівня самооцінки» (додаток Д [327])
Особистісний	Характер вияву визначених особистісних якостей	Незалежне оцінювання, спостереження, методика «Дослідження вольових якостей особистості» (М. Чумакова) (додаток Ж [339]); методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла) (додаток З [327])

Продовж. табл. 3.1

1	2	3
Експресивний	Використання екстралінгвальних засобів спілкування	Спостереження, бесіди, анкетування, методика експертної оцінки невербальної комунікації (за А. Кузнєцовою) (див. додаток К [327]); методика «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Я. Розен) (див. додаток Л [327])

Відповідно до мотиваційного критерію, на констатувальному етапі експерименту було діагностовано характер мотивів старшокласників щодо оволодіння мовленнєвою культурою. З цією метою використали такі методи дослідження, як спостереження, бесіди, анкетування, а також методика «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва), методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (опитувальник Смекала-Кучера).

Зокрема під час проведення бесід та анкетування було встановлено, що переважна більшість старшокласників, які відвідували профорієнтаційні центри вишів, прагнула оволодіти українською мовою настільки, щоб отримати високі результати незалежного зовнішнього оцінювання. Проте 61,2 % учнів експериментальної групи та 61,3 % учнів контрольної групи визнали, що вони не ставлять перед собою окремої мети оволодіти мовленнєвою культурою, оскільки вважають, що оволодіння мовними нормами є достатнім для успішної побудови майбутньої професійної кар'єри.

Під час проведення експериментальної роботи було застосовано також методику «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях», розроблену І. Ладановим та В. Уразаєвою. Ця методика забезпечувала діагностування комунікативних орієнтацій старшокласників за такими аспектами: орієнтація на прийняття партнера, орієнтація на адекватність сприйняття й розуміння партнера, орієнтація на досягнення компромісу.

Дані, отримані в результаті застосування цієї методики, засвідчують, що загальна гармонійність комунікативних орієнтацій у більшості учнів обох груп не відповідає високому рівню, а саме: в експериментальній групі в 34,2 % учнів відповідає низькому рівню, 59,3 % – середньому, у контрольній групі – у 34,5 % учнів відповідає низькому рівню, 58,7 % – середньому. На підставі аналізу отриманих даних зроблено висновок про те, що значна частина респондентів з обох груп достатньою мірою не зорієнтована на прийняття партнера, сприйняття й розуміння партнера, на досягнення компромісу, а це знижує мотивацію молодих людей щодо оволодіння мовленнєвою культурою та ефективність комунікативного процесу загалом.

Додатково до названих методів використовувалась також методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса (опитувальник Смекала-Кучера). Доцільність її застосування в діагностичній діяльності в контексті обраної проблеми дослідження пояснюється тим, що за висновками фахівців (С. Рубінштейна, О. Ковальова, О. Леонтєва та інших) спрямованість як особистісний феномен значною мірою характеризують основні інтереси, мотиви, устремління людини. Спрямованість відбиває, за словами О. Леонтєва, «смислостворюючі мотиви» людини.

За допомогою цієї методики було виявлено три види спрямованості особистості: на себе (орієнтація на пряму винагороду безвідносно від змісту роботи, схильність до суперництва), на спілкування (прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність), на справу (зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети). Як було з'ясовано, на констатувальному етапі на спілкування була спрямована приблизно третина членів обох груп. Серед негативних результатів слід відзначити те, що 28,7 % учнів експериментальної групи та 28,6 % учнів контрольної групи продемонстрували спрямованість на себе.

Узагальнені результати оцінювання характеру мотивів учнів експериментальної й контрольної груп щодо оволодіння мовленнєвою культурою наведено в табл. 3.2.

Таблиця 3.2

Дані про характер мотивів старшокласників щодо оволодіння мовленнєвою культурою, отримані на констатувальному етапі експерименту (у %)

Характер сформованості мотивів	ЕГ	КГ
1	2	3
Стійкі	8,8	8,9
Ситуативні	59,0	59,2
Майже не виявляються	32,2	31,9

Як свідчать отримані дані, практично в третини членів експериментальної й контрольної груп майже не виявлено мотивації щодо оволодіння мовленнєвою культурою. І, навпаки, тільки незначна кількість учнів експериментальної й контрольної груп демонструвала стійкі мотиви щодо опанування зазначеної властивості. Очевидно, що цей факт негативно впливав на процес формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційному центрі вищого навчального закладу.

Відповідно до другого визначеного критерію (аксіологічного) оцінювання стану сформованості мовленнєвої культури старшокласників, на констатувальному етапі експерименту було досліджено характер ціннісного ставлення учнів до мовленнєвої культури як особистісного феномену. Для цього застосували такі методи дослідження: бесіди, незалежне оцінювання, аналіз письмових робіт учнів, а також методику незакінченого речення. Незалежними експертами в процесі оцінювання виступали висококваліфіковані викладачі української мови та літератури.

За результатами бесід та незалежного оцінювання, майже 60 % респондентів з експериментальної та контрольної груп виявили індиферентне

ставлення до мовленнєвої культури, а 5,1 % учнів з експериментальної групи та 4,9 % учнів з контрольної групи – узагалі негативне. Однак, не заперечуючи значущості цього феномену для людини, більшість опитаних стверджувала, що високий рівень її розвиненості важливий тільки для людей, чия професійна діяльність пов'язана з публічним словом: філологів, артистів, телеведучих тощо. На думку більшості майбутніх абітурієнтів, для пересічного члена українського суспільства достатньо грамотно висловлювати свої думки та вміти розбудовувати ділову комунікацію з людьми, а тому вільний час майбутньому фахівцю краще витратити не на вдосконалення володіння мовленнєвою культурою, а на вивчення англійської мови, яка є загальноприйнятим засобом спілкування з партнерами з різних країн.

Аналогічні дані було отримано й під час застосування методики незакінченого речення. Використання цієї методики передбачало, що учням пропонували початкові фрагменти різних фраз, пов'язаних із відображенням власного ставлення людини до різних аспектів мовленнєвої культури.

Зазначимо, що на констатувальному етапі експерименту серед типових відповідей для учнів обох груп на початок фрази «мовленнєва культура для людей...» були закінчення такого типу: «має важливе суспільне значення», «закладає взірці правильного та красивого мовлення» тощо. У свою чергу, серед поширених закінчень на початок фрази «цінність мовленнєвої культури для мене...» учні пропонували такі: «обмежується можливістю грамотно розбудовувати спілкування», «виявляється в можливості оволодіння граматичними та лексичними правилами мови» тощо. Отже, більшість школярів з експериментальної й контрольної груп (приблизно 80 %) визнавала загальносуспільну цінність мовленнєвої культури, проте вони не вважали, що їй треба віддати одне з провідних місць в ієрархії власних індивідуальних цінностей.

Відзначимо, що узагальнені дані про характер ціннісного ставлення учнів до мовленнєвої культури на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 3.3. Як бачимо, приблизно 8 % членів групи демонстрували стійке позитивне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури як особистісного феномену, а більшість учнів сприймала її індіферентно.

Таблиця 3.3

Дані про характер ціннісного ставлення старшокласників до мовленнєвої культури, отримані на констатувального етапі експерименту (у %)

Характер ціннісного ставлення	ЕГ	КГ
1	2	3
Позитивне	8,3	8,5
Індіферентне	86,7	86,6
Негативне	5,0	4,9

За знаннєвим критерієм сформованості мовленнєвої культури старшокласників на констатувальному етапі експерименту було проведено також діагностику сформованості в учнів експериментальної й контрольної груп визначених раніше в тексті дисертації мовленнєвих знань. З цією метою застосували такі методи: тестування (приклад одного з контрольних тестів наведено в додатку Е), вивчення письмових робіт та усних відповідей учнів на заняттях, незалежне оцінювання.

Узагальнені дані про сформованість в учнів мовленнєвих знань на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 3.4. Аналіз даних дозволяє констатувати, що рівень сформованості мовленнєвих знань учнів обох груп є недостатнім. А тому для ліквідування виявлених в молодих людей прогалин у знаннях педагогам важливо здійснювати відповідну коригувальну роботу.

Таблиця 3.4

**Дані про про сформованість мовленнєвих знань учнів, отримані
на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Сформованість мовленнєвих знань учнів	ЕГ	КГ
1	2	3
Високий рівень	7,6	7,8
Середній рівень	57,8	57,7
Низький рівень	34,6	34,5

Зазначимо, що діагностування стану сформованості мовленнєвої культури старшокласників за діяльнісно-операційним критерієм передбачало визначення стану сформованості відповідних груп мовленнєвих умінь. З цією метою було використано такі методи дослідження: тестування, бесіди, експертне оцінювання, аналіз та самоаналіз усних і письмових робіт учнів, а також методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2») і методика «Експрес-діагностика рівня самооцінки».

Так, за результатами оцінювання незалежних експертів, в експериментальній групі високий рівень сформованості нормативно-мовленнєвих умінь було виявлено тільки в 7,4 % учнів, інтелектуально-мовленнєвих – у 7,3 %, організаційно-мовленнєвих – у 7,5 %, рефлексивно-мовленнєвих – у 7,1 % школярів, у контрольній групі відповідно – 7,5 %, 7,4 % , 7,6 % , 7,4 %.

Аналіз усних і письмових робіт старшокласників, які відвідували заняття в профорієнтаційних центрах, засвідчив схожі результати: у переважної більшості учнів експериментальної й контрольної груп сформованість визначених вище мовленнєвих умінь відповідає середньому (більше ніж у половини учнів) і низькому (більше третини учнів) рівням. Дані, отримані в результаті проведення тестування, індивідуальних та

колективних бесід зі старшокласниками теж підтвердили, що рівень сформованості всіх груп мовленнєвих умінь не відповідає сучасним вимогам.

Самоаналіз стану сформованості зазначених умінь показав кращі результати. Адже більшість учнів обох груп уважала, що сформованість у них зазначених умінь відповідає середньому рівню. Проте важливо відзначити, що тільки 6,9 % членів експериментальної групи учнів та 6,7 % членів контрольної групи стверджують, що ці вміння в них сформовані на високому рівні.

Завдяки використанню в процесі діагностування сформованості мовленнєвої культури старшокласників методики виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2») було отримано схожі результати: трохи більше 8 % учнів експериментальної та контрольної груп виявили високий рівень сформованості комунікативних та організаторських схильностей і вмінь.

Додатково для перевірки стану сформованості рефлексивно-мовленнєвих умінь було застосовано методику «Експрес-діагностика рівня самооцінки». Включення цієї методики до діагностичного інструментарію дослідження було аргументовано тим, що до складу комунікативно-функціонального компонента мовленнєвої культури старшокласників належать також оцінно-мовленнєві вміння. Про сформованість цих умінь в особистості можна говорити тільки в разі, якщо вона може визначати специфіку наявної комунікативної ситуації та правильність своєї поведінки в ній, об'єктивно оцінювати доцільність застосування певних лінгвістичних конструкцій, успішність прояву мовленнєвих умінь тощо. А тому наявність адекватної самооцінки є необхідною передумовою для засвоєння людиною мовленнєвої культури.

Під час проведення діагностичної процедури за методикою «Експрес-діагностика рівня самооцінки» було визначено, який рівень самооцінки (завищений, нормативний чи занижений) демонструє учень. Вважалося, що

про високий рівень сформованості в нього мовленнєвої культури можна говорити тільки в разі, якщо він демонстрував нормативний рівень виявлення цієї самооцінки.

Середньому рівню сформованості зазначеної культури відповідала самооцінка, яка відрізнялась від нормативної менше ніж на 4 бали. У решті випадків було зафіксовано низький рівень її сформованості. Як встановлено, на констатувальному етапі експерименту тільки 34,3 % учнів експериментальної та 34,4 % учнів контрольної груп продемонстрували нормативний рівень самооцінки.

Узагальнені дані про сформованість визначених груп мовленнєвих умінь у старшокласників на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Дані про сформованість у старшокласників відповідних груп мовленнєвих умінь, отримані на констатувальному етапі експерименту (у %)

Сформованість мовленнєвих умінь учнів	Групи	
	ЕГ	КГ
1	2	3
<i>нормативно-мовленнєві</i>		
високий рівень	7,5	7,6
середній рівень	57,2	57,0
низький рівень	35,3	35,4
<i>інтелектуально-мовленнєві</i>		
високий рівень	7,3	7,3
середній рівень	56,5	56,2
низький рівень	36,2	36,5
<i>організаційно-мовленнєві</i>		
високий рівень	7,6	7,5
середній рівень	57,5	57,8
низький рівень	34,9	34,7
<i>рефлексивно-мовленнєві</i>		
високий рівень	7,3	7,4
середній рівень	51,4	52,4
низький рівень	41,3	40,2

Як свідчать отримані за допомогою діагностичних методів результати, рівень сформованості визначених мовленнєвих умінь у членів експериментальної й контрольної груп загалом є дійсно невисоким. А тому виникає необхідність у проведенні спеціальних педагогічних заходів для зміни ситуації на краще.

Зауважимо, що під час проведення діагностичних процедур за особистісним критерієм було визначено характер вияву учнями з експериментальної й контрольної груп особистісних якостей. Ці діагностичні процедури передбачали застосування таких методів дослідження: спостереження, анкетування, експертне оцінювання, а також методика «Дослідження вольових якостей особистості» (М. Чумакова) й методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла).

Як показали дані, отримані в результаті застосування вищевказаних методів дослідження, стійкий характер сформованості зазначених особистісних якостей продемонстрували тільки 8,3 % учнів експериментальної та 8,6 % учнів контрольної груп. У свою чергу, було визначено, що виявлення цих якостей у значної кількості членів обох груп (трохи менше половини) взагалі має нестійкий характер.

Аргументуючи доцільність застосування в процесі діагностики комунікативно важливих особистісних якостей учнів методики М. Чумакова «Дослідження вольових якостей особистості», нагадаємо, що однією з функцій мовлення є спонукальна. Дійсно, людина в процесі мовлення впливає на думки, настрої, поведінку, діяльність своїх співрозмовників. Слід також зазначити, що ефективність мовлення значною мірою залежить від спроможності людини здійснювати рефлексію й контроль своїх мовленнєвих дій, вносити своєчасні зміни в комунікативну взаємодію. У свою чергу, здійснення суб'єктом впливу на партнерів і коригування власної поведінки передбачає вияв певних вольових зусиль. А тому можна підсумувати, що вольові якості, які виявляються у процесі взаємодії людини

з іншими людьми (наполегливість, ініціативність тощо), а також ті вольові якості, що забезпечують її саморегуляцію (самовладання, витримка, терпеливість, самоконтроль), є важливими складовими системи комунікативно важливих якостей учнів. У світлі цього методика М. Чумакова посіла чільне місце в системі діагностичних заходів. Зазначимо, що отримані за методикою М. Чумакова результати дали змогу зробити висновок про те, що вияв визначених вольових якостей учнів обох груп на констатувальному етапі експерименту не відрізнявся стійкістю.

Як встановлено в процесі дослідження, процес мовлення може бути успішним тільки в разі, якщо кожна людина проявляє доброзичливість, толерантність, емпатійність відносно інших учасників спілкування. А тому в процесі оцінювання результатів експерименту в нагоді стала методика «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла).

Як засвідчили дані, отримані за цією методикою, на констатувальному етапі експерименту тільки в незначній частині учнів обох груп (10,3 % учнів експериментальної та 11,0 % учнів контрольної груп) було встановлено стійкий характер вияву цієї якості (відповідає за шкалою високому рівню сформованості доброзичливості).

Дані про характер вияву учнями комунікативно важливих особистісних якостей, отримані на констатувальному етапі експерименту, наведено в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Дані про вияв учнями комунікативно важливих особистісних якостей, отримані на констатувальному етапі експерименту (у %)

Вияв особистісних якостей	ЕГ	КГ
1	2	3
Практично завжди	9,1	9,2
Епізодично	51,4	51,7
Майже не виявляються	39,5	39,1

Можна підсумувати, що рівень сформованості зазначених особистісних якостей в учнів обох груп є невисоким загалом. А це негативно впливає на результативність їхнього мовленнєвого процесу.

Під час проведення експериментальної роботи згідно з експресивним критерієм було визначено також характер використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування. Для цього застосували такі методи: спостереження, бесіди, анкетування, а також методика експертної оцінки невербальної комунікації (за А. Кузнецовою) і методика «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Розен).

Так, у процесі проведення спостереження було з'ясовано, що значна кількість майбутніх абітурієнтів не завжди коректно використовує засоби невербальної комунікації. Крім того, результати бесід та анкетування дали змогу встановити, що старшокласники часто відчують труднощі під час вибору невербальних засобів, які мають доповнити словесне повідомлення, переконати слухачів у його правильності.

Зазначимо, що застосування методики експертної оцінки невербальної комунікації (за А. Кузнецовою) допомогло визначити діапазон візуально відтворених та комунікативно значущих рухів людського тіла, включаючи оцінку різноманітності невербального репертуару, сензитивність до сприйняття невербальної інформації й самоврядування невербальним репертуаром. У ролі експертів один для одного виступали учні. Вони також здійснювали процедуру відповідного самооцінювання.

Конкретизуємо, що за даними застосування цієї методики на констатувальному етапі експерименту невербальний репертуар членів обох груп не відрізнявся різноманітністю, гармонійністю, диференційованістю. Крім того, більшість старшокласників демонструвала низьку чутливість, сензитивність людини до невербальної поведінки іншого (експерта-спостерігача), слабку здатність до адекватної ідентифікації й до управління своїм невербальним репертуаром відповідно до мети й ситуації спілкування.

Застосування на констатувальному етапі експерименту методики «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Розен) забезпечувало діагностування в учасників обох груп ступеня вираженості вміння налагоджувати стосунки та прочитувати контекст спілкування. Як встановлено в процесі проведення експерименту, тільки приблизно п'ять частину респондентів з кожної групи можна було віднести до числа осіб, які демонстрували розвинену невербальну компетентність.

Як з'ясовано, приблизно 2 % школярів з обох груп характеризувались поглибленою увагою до проблем інших людей і недостатньою – до власних. Решта учнів здебільшого була поглинена власними проблемами й недостатньо уважна до проблем інших людей.

Зауважимо, що узагальнені дані про використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування на констатувальному етапі експерименту наведено в таблиці 3.7.

Таблиця 3.7

Дані констатувального етапу експерименту про використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування (у %)

Використання екстралінгвальних засобів спілкування	ЕГ	КГ
1	2	3
Оптимальне	10,0	10,2
Допустиме	42,5	42,6
Некоректне	47,5	47,2

На основі аналізу наведених вище результатів діагностики було встановлено, що отримані за всіма обраними критеріями й показниками дані про стан мовленнєвої культури учнів на констатувальному етапі експерименту засвідчили недостатній рівень її сформованості. А тому було зроблено висновок про необхідність забезпечення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування в підлітків мовленнєвої культури.

На підставі опрацювання зібраних під час проведення діагностичної роботи даних було отримано підсумкові результати про стан сформованості мовленнєвої культури учнів експериментальної й контрольної груп на констатувальному етапі експерименту. Ці дані наведено в таблиці 3.8.

На підставі вищевикладеного зроблено висновок про те, що за всіма обраними критеріями й показниками мовленнєва культура старшокласників з обох створених груп сформована на недостатньому рівні. Крім того, з'ясовано, що в обох групах отримані дані є схожими. Цей факт має значення для перевірки ефективності визначених педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційному центрі вищого навчального закладу.

Таблиця 3.8

**Узагальнені дані про рівні сформованості мовленнєвої культури учнів
на констатувальному етапі експерименту (у %)**

Рівні сформованості мовленнєвої культури учнів	Групи	
	ЕГ	КГ
Високий	9,4	9,5
Середній	54,9	54,4
Низький	35,7	36,1

Другий етап проведення експерименту – формувальний. На цьому етапі було впроваджено в практику роботи профорієнтаційного центру вишу педагогічні умови формування мовленнєвої культури старшокласників.

Третім етапом став контрольний етап, на якому було порівняно отримані наприкінці проведення експерименту дані про стан сформованості мовленнєвої культури в учнів з експериментальної й контрольної груп з аналогічними даними, одержаними на констатувальному етапі експерименту. З урахуванням цього було сформульовано загальні висновки про правильність чи хибність висунутої в дисертації гіпотези. Цей матеріал наведено в підрозділі 2.3.

Під час проведення експериментальної роботи передбачалось також застосування критерію Пірсона χ^2 як різновиду методів математичної статистики. Його значення $T_{\text{експ}}$ обчислюють за такою формулою:

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad [88],$$

де N_1 – кількість учнів в експериментальній групі; N_2 – кількість учнів у контрольній групі; Q_{1i} і Q_{2i} – кількість учнів відповідно в експериментальній та контрольній групах, чий рівень сформованості мовленнєвої культури відповідав одному з визначених трьох рівнів: низькому ($i = 1$), середньому ($i = 2$), високому ($i = 3$).

Передбачалось, що в подальших розрахункових викладках значення $T_{\text{експ}}$ порівнюватиметься з критичним значенням $T_{\text{крит}}$, наведеним у відповідній таблиці [4]. На основі порівняння цих величин можна було формулювати висновок про прийняття чи відхилення нульової гіпотези. Її відхилення ставало підставою для доведення засобами математичної статистики такого висновку: відмінності у розподілах учнів експериментальної й контрольної груп за рівнями сформованості мовленнєвої культури є дійсно статистично значущими.

3.3. Реалізація педагогічних умов формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вишів

3.3.1 Створення в центрах культурного мовленнєвого середовища

Відповідно до першої визначеної умови формування мовленнєвої культури старшокласників, у профорієнтаційних центрах вищого навчального закладу цілеспрямовано створювалося культурне мовленнєве середовище. У цьому плані в нагоді стали висновки науковців (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, М. Падукова, О. Рожкова та інші) про те, що створення такого середовища передбачає системну організацію цілісного

педагогічного процесу через предметно-змістову сторону навчання й виховання, особистість викладача та учнів, а також специфічні педагогічні технології взаємодії всіх учасників цього процесу [36; 70; 101; 148; 251].

Робота викладачів зі створення культурного мовленнєвого середовища охоплювала як аудиторні заняття з різних дисциплін, так і позааудиторну діяльність майбутніх абітурієнтів. Причому одне з провідних місць у цій роботі займали заняття саме з української мови та літератури.

Уточнимо, що в культурному мовленнєвому середовищі було виокремлено такі складові: предметну й безпосередньо мовленнєву. Створення предметної складової мовленнєвого середовища було реалізовано за різними напрямками. Зокрема в профорієнтаційному центрі було створено навчально-методичний фонд, який містив необхідну навчальну, навчально-довідкову, художню, науково-методичну літературу, а також інші дидактичні та методичні доробки українською мовою (див. додаток П).

Очевидно, що успішність створення зазначеного середовища значною мірою була зумовлена тим фактом, що всі дидактичні та методичні матеріали центру було написано грамотною українською мовою. Слід також зазначити, що на всіх заняттях (у першу чергу з української мови та літератури) та під час проведення виховних заходів викладачі та старшокласники мали можливість оперативно використовувати всі зібрані матеріали навчально-методичного фонду.

Зауважимо, що ефективність процесу формування мовленнєвої культури старшокласників значною мірою залежала від правильності вибору відповідних мовленнєвих вправ та завдань, а також від якості контролю й оцінювання засвоєних учнями мовленнєвих знань та вмінь. А тому чільне місце в бібліотечному фонді центру посідали також збірки тестових завдань (див. додаток П).

Як відзначалося раніше, у профорієнтаційних центрах працює багато викладачів вишів. Однак не всі з них достатньою мірою враховували

специфіку формування мовленнєвої культури саме в учнів старшої школи. Тому для підвищення їхньої методичної обізнаності навчально-методичний фонд центру постійно поповнювався також методичною літературою з відповідного питання, у тому числі в електронній формі (див. додаток П).

Важливо підкреслити, що навчально-методичний фонд постійно поповнювався розробленими нами авторськими матеріалами (методичними рекомендаціями, комплексами навчальних завдань, планами-конспектами виховних заходів тощо) з різних аспектів формування мовленнєвої культури старшокласників. Серед цих методичних доробок можна відзначити такі: [181–193; 195–201; 203; 204].

Зауважимо, що багато матеріалів з окресленої проблеми представлені в електронному вигляді (практикуми, завдання, тести тощо), що дає змогу не тільки активізувати пізнавальну активність учнів, а й залучити їх до самостійної роботи щодо вдосконалення своєї мовленнєвої культури. Важливим компонентом предметної складової культурного мовленнєвого середовища було також застосування різного виду матеріалів (аудіо-, відео- та мультимедійних). Зокрема чільне місце серед них посідали записи виступів фахівців ораторського мистецтва, у тому числі читання ними віршів чи фрагментів із драматичних творів з курсу старшої школи. Крім того, викладачі центру записували на дисках вірші різних авторів, присвячені висвітленню значної ролі рідної мови в житті кожної людини. Наведемо уривки із цих віршів:

Слів у мові мільйон, вибирайте найкращі,
 Кожне з них, лиш торкни, як струна, виграва,
 Зрозумілі, вагомі, й усі вони наші –
 Мелодійні, дзвінки українські слова... (О. Лупія «Говоріть»)

До рідного слова торкаюсь душею,
 Боюсь очорнити чи зрадить його.

З цих слів наша мова, пишаємось нею –

Це музика й пісня народу мого ... (В. Геращенко «До рідного слова торкаюсь душею...»)

Для забезпечення ефективного формування мовленнєвої культури старшокласників викладачами профорієнтаційних центрів вишів відбирались також фрагменти фільмів, які були знято за відповідними сюжетами літературних творів, наприклад «Вій» (є екранізацією однойменної повісті М. Гоголя), «Наталка Полтавка» (фільм-опера М. Лисенка за однойменною п'єсою І. Котляревського), «Кайдашева сім'я» (є екранізацією однойменної повісті І. Нечуя-Левицького) тощо. Крім того, у мережі Інтернет були відібрано відповідні відео- та мультимедійні матеріали з окресленої проблеми, у тому числі аудіокниги з добірками різних творів української літератури (див. електронний ресурс на сайті: https://www.youtube.com/playlist?list=PL47_m_Ga4AecMmEq61hRUWoodlZ2KPLLs).

Для збагачення фонду наочного матеріалу з порушеної проблеми було відібрано також виступи, лекції українською мовою різних відомих науковців, які ефективно застосовували викладачі в роботі зі старшокласниками.

Підкреслимо, що формування предметної складової культурного мовленнєвого середовища відіграло важливу роль у його успішній розбудові. Однак для ефективного здійснення цього процесу важливе значення мало забезпечення оптимальної мовленнєвої складової цього середовища. У світлі цього слід зазначити, що успішність формування мовленнєвої культури старшокласників значною мірою залежала від рівня сформованості цієї культури саме у викладачів профорієнтаційних центрів вишів.

А тому під час здійснення експериментальної роботи було враховано визначені в науковій літературі особливі вимоги до якості мовлення педагога.

Зокрема воно має бути правильним у всіх аспектах (вимовному, лексичному, граматичному), виразним, емоційно виправданим, спокійним, багатослівним, чітким та ясним [36; 101; 311; 320; 324]. З урахуванням вищевикладеного в центрах систематично організовували спеціальні семінари, наради, практикуми, тренінги («Мовленнєва культура як показник педагогічної майстерності», «Способи покращення дикції», «Сила голосу та шляхи її розвитку» тощо), спрямовані на вдосконалення мовленнєвої культури педагогів. Крім того, викладачам центрів було запропоновано різні навчальні й методичні доробки в друкованій та електронній формах, які могли стати їм у нагоді під час здійснення процесу самовиховання в окресленому напрямі.

Забезпечення безпосередньо мовленнєвої складової вищевказаного середовища в профорієнтаційних центрах вишів передбачало також створення суб'єкт-суб'єктних відносин між усіма учасниками навчально-виховного процесу. Це пояснювалось тим, що мовленнєва діяльність людини завжди включена в загальну немовленнєву діяльність та виступає каналом розвитку її інтелекту.

Зокрема під час проведення експерименту було враховано висновки науковців (Л. Байбородова, І. Олійник, М. Рожков, Т. Сілічова та інші) про те, що сумісна діяльність молодих людей під час здійснення педагогічного процесу може бути успішною лише в разі, якщо між ними створені суб'єкт-суб'єктні відносини та реаловані такі важливі вимоги: 1) в учасників педагогічної взаємодії сформовано позитивну установку щодо сумісної праці; 2) викладач значну увагу приділяє питанням планування, організації та здійснення сумісної діяльності, підведенню її підсумків, а також розподілу ролей і функцій між партнерами; 3) учасникам надається право вільного вибору видів та засобів діяльності; 4) викладач застосовує демонстративний стиль керівництва, що сприяє самореалізації й самовираженню кожної особистості; 5) між суб'єктами взаємодії існує психологічний контакт, що

передбачає вияв ними взаєморозуміння, взаємодовіри та взаємного співпереживання [248; 282; 290].

Крім того, педагогічне спілкування викладачів зі старшокласниками передбачало стимулювання їхньої комунікативної активності, орієнтування кожного з них на правильність мовленнєвих дій, організації з ними практичної взаємодії тощо.

Слід також зазначити, що забезпечення мовленнєвої складової культурного мовленнєвого середовища передбачало, щоб кожний суб'єкт педагогічної взаємодії цілеспрямовано стежив як за власним дотриманням норм мовленнєвої культури, так і за проявом її іншими учасниками. У світлі цього слід уточнити, що в процесі здійснення педагогічного процесу було реалізовано комунікативні зв'язки різного плану: викладач – старшокласник, викладач – група учнів, учень – учень, учень – група учнів, мікрогрупа учнів – мікрогрупа учнів тощо. А тому під час реалізації кожного з вищевказаних комунікативних зв'язків викладачі намагались у делікатній формі своєчасно виправляти допущені учнями мовленнєві помилки чи неточності, а також залучати до аналогічної оцінювальної й коригувальної роботи самих старшокласників.

При цьому викладачі центру керувалися висновками фахівців про те, що мовленнєва діяльність насамперед вимагає від людини знання системи та правил мови, мовного матеріалу. У свою чергу, на основі вивчення мовного матеріалу в суб'єкта педагогічної взаємодії формуються відповідні мовленнєві вміння та навички: лексичні (правильне вживання слів з розумінням їх значення і лексичної сполучуваності), граматичні (правильне вживання граматичних форм слів, правильна побудова словосполучень і речень) і вимовно-інтонаційні (правильне вимовляння звуків, звукосполучень, правильне інтонування речень) [5]. Це передбачало приділення викладачами особливої уваги питанню дотримання учнями всіх груп мовленнєвих норм.

Під час створення культурного мовленнєвого середовища в нагоді стали також висновки (І. Олійник, Л. Федорович та інші) про змістове наповнення чотирьох визначених фаз мовленнєвої діяльності:

1. Розвиток відповідної мотивації (поява певної мовленнєвої інтенції: уважно вислухати та зрозуміти почуте, прочитати або написати що-небудь, передати певну інформацію тощо).

2. Забезпечення орієнтування учнів в умовах і планування діяльності (кожний учень мав зорієнтуватись у наявній мовленнєвій ситуації: з ким він планує спілкуватися та з якого питання, яку форму (діалогічну чи монологічну, усну чи писемну), стиль (розмовний, офіційно-діловий, публіцистичний тощо), тип (розповідь, опис, міркування тощо), жанр мовлення (розповідь, виступ, доповідь тощо) доцільно йому обрати для цієї конкретної ситуації. Крім того, у внутрішньому мовленні проектується певне мовленнєве висловлення, яке існує поки ще тільки у вигляді деяких семантичних комплексів: визначення теми, формулювання основної ідеї, планування послідовності висловлень тощо).

3. Практична реалізація мовленнєвої діяльності в конкретних діях і операціях (з урахуванням ситуації спілкування, обраної теми, задуму мовлення та плану висловлення, внутрішнє мовлення реалізується в зовнішньому мовленні (усному або писемному), тобто втілюється в конкретні слова, словосполучення, речення, текст. При цьому важливо дотримуватися вимог щодо правильності, точності й виразності мовлення.

4. Здійснення контролю перебігу та результатів мовленнєвої діяльності (у процесі творення мовлення контроль проявлявся в тому, що людина замінювала одні слова на інші, переробляла фрази, переформульовувала думки тощо; у плані оцінювання минулого фрагмента мовленнєвої діяльності контроль передбачав визначення й порівняння запланованих та реальних результатів мовлення; у писемному мовленні

контроль був пов'язаний з можливістю вдосконалення (редагування) написаного тексту [248; 324].

З урахуванням наведених порад педагога, які викладали різні навчальні дисципліни, усвідомлено стежили за тим, щоб мовленнєва діяльність старшокласників послідовно охоплювала всі вищевказані її фази. Адже це було необхідною передумовою для успішного створення мовленнєвої складової культурного мовленнєвого середовища в профорієнтаційних центрах вишів.

Зазначимо, що реалізація першої зазначеної педагогічної умови формування мовленнєвої культури старшокласників – створення в профорієнтаційних центрах вишів культурного мовленнєвого середовища – виступала сприятливою передумовою для забезпечення решти визначених педагогічних умов.

3.3.2 Організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів

Під час реалізації другої визначеної педагогічної умови викладачі профорієнтаційних центрів керувалися висновками фахівців про те, що мовленнєва діяльність передбачає знання людиною системи та правил мови, мовного матеріалу. У свою чергу, на основі вивчення мовного матеріалу в суб'єкта педагогічної взаємодії формуються відповідні мовленнєві вміння та навички: лексичні (правильне вживання слів з розумінням їх значення і лексичної сполучуваності), граматичні (правильне вживання граматичних форм слів, правильна побудова словосполучень і речень), вимовно-інтонаційні (правильне вимовляння звуків, звукосполучень, правильне інтонування речень) тощо [248].

Уточнимо, що старшокласники з метою засвоєння впорядкованої сукупності нормативних мовленнєвих засобів залучались до прослуховування аудіозаписів відомих фольклорних творів та уривків

кращих творів української літератури у виконанні майстрів ораторського мистецтва, виконання спеціального комплексу комунікативних вправ та завдань репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів з української мови та літератури, а також до участі в різних виховних заходах, які сприяли вдосконаленню мовленнєвих норм.

Наприклад, учням на заняттях пропонувались фрагменти аудіозаписів таких творів: «Захар Беркут» І. Франка, «Хіба ревуть воли, як ясла повні?» П. Мирного, «Тіні забутих предків» Михайла Коцюбинського, «Наймичка» Т. Шевченка, «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка (адреса електронного ресурсу: https://www.youtube.com/playlist?list=PL47_m_Ga4AecMmEq61hRUWoodlZ2KPLLs), записи фольклорних творів: народних українських пісень «Ніч яка місячна...», «Взяв би я бандуру», «Гопак» тощо (адреса електронних ресурсів: http://iplayer.fm/artist/374849-Ukra_nsk_Narodn_P_sn, <http://video.ukrhome.net/play/73256>/<http://video.ukrhome.net/play/73256>/<http://video.ukrhome.net/play/73256>/<http://video.ukrhome.net/play/73256>/<http://video.ukrhome.net/play/73256>/<http://video.ukrhome.net/play/73256>), українських різдвяних пісень – колядок та щедрівок (адреси електронних ресурсів: <http://video.ukrhome.net/play/73256>, <http://mam.ua/news/newsDetail.do?objectId=2269>) тощо.

У профорієнтаційному центрі було передбачено виконання старшокласниками спеціального комплексу комунікативних вправ та завдань, який містив різнопланові завдання репродуктивного, продуктивного та творчого рівнів з української мови та літератури, що сприяло системному вдосконаленню знань старшокласниками різних груп мовленнєвих норм. Наведемо приклади цих завдань.

Серед завдань репродуктивного рівня учням було запропоновано такі:

1. *Запам'ятайте переклад слів:* конюшина (клевер), кажан (летучая мишь), кетяг (кисть, гроздь), комір (воротник), коник (кузнечик), крам (товар), кучугура (холм), кухоль (кружка), кульбаба (одуванчик), лазня

(баня), лайка (брань, ругань), ланка (звено), ласощі (лакомство), ластовиння (веснушки), латаття (кувшинка), лестощі (лесть), листування (переписка), марево (призрак, видение), месник (мститель), милиця (костыль), мілина (мель), нагода (случай), невіглас (невежда), нетрі (трущоба), павич (павлин), пазур (коготь), пасмо (прядь), пелюстка (лепесток), перетинка (перепонка), примха (прихоть), ринва (водосточная труба), рілля (пашня).

2. *Порівняйте українські й російські словосполучення: дякувати людям – благодарить людей; вибачати дітям – извинять детей; докоряти друзям – упрекать друзей; наслідувати батька – подражать отцу; зрадити товариша – изменить товарищу; дотримати слова – сдержатъ слово; радіти з успіхів – радоваться успехам; говорити українською мовою – говорить на украинском языке.*

3. *Запам'ятайте правильний наголос в словах: аби́де, аби́хто, а́дже, ба́вовняний, ба́жаний, бе́си́да, бе́шкет, бі́лизна, бо́сий, бо́соніж, бро́ва, бря́жчати, бу́сол, бу́чний, ва́ги, ва́рений, ве́жа, ве́зти, ве́рба, ве́ретено, ве́сло, ви́дання, ви́знання, ви́нахід, ви́нищення, ви́снаження, ви́дправник, ви́дтинок, возз'є́днання, врозрі́з, вря́ди-го́ди, дво́рище, де́шеви́зна, до́нести, до́низу, до́шка, дро́ва, живо́пис, за́бавка, за́вдання, за́колот, за́колотник, за́лоза, за́сті́бка, за́суха, зви́тяжець, зе́рня, змі́стовий, зні́вечити, зру́чний, ки́лим, ко́лесо, ко́ромисло, ко́чівник, листопа́д, надба́ння, ни́щівний, озими́на, ора́нка.*

4. *Запам'ятайте слова, у яких можливий подвійний наголос: ба́йдуже, ви́мова, за́вжди, за́тишний, зо́крема, ко́рисний, ма́буть, ма́ляр, огля́дач, поми́лка, по́серед, про́стий, про́сторо, пта́шник, та́кож.*

5. *Запам'ятайте правильну вимову деяких груп приголосних: -тсья [ц':а] (живеться); -шся [с':а] (журишся); -жці [з'ц'і] (книжці); -шці [с'ц'і] (товаришці); -чці [ц':і] (дочці); -тч- [ч:] (Вітчизна); -тці [ц':] (квітці); зж- [ж:] (зжати).*

б. *Запам'ятайте правильне визначення роду іменників:* собака (ч.), мозоль (ч.), бутель (ч.), степ (ч.), Сибір (ч.), каніфоль (ж.), ступінь (ч.), ретуш (ж.), фальш (ж.), путь (ж.), бандероль (ж.), гуаш (ж.), нехворощ (ж.), фланель (ж.), розкіш (ж.), суміш (ж.), гілку (ж.), зяб (ч.), накип (ч.), манжета (ж.) обитель (ж.), тюль (ч.), повінь (ж.), стать (ж.), нежить (ч.), біль (ч.).

Виконання завдань продуктивного рівня передбачає більш високий рівень засвоєних учнями знань про мовні та мовленнєві норми. Наведемо приклади таких завдань:

1. *Поставте наголос у поданих словах:* завдання, запитання, виразний, новий, вимога, одинадцять, випадок, приятель, приєднання, визнання, черговий, відповісти, зокрема, бюрократія, різкий, новина, індустрія, твердий, помилка, несемо, везете, кропива, олень, рукопис, водопровід, фартух, показник, експерт, бюлетень, кілометр, каталог, диспансер, перепустка, маркетинг, менеджмент.

2. *Поставте наголос у виділених словах залежно від їх значення:*

Характерна людина – характерний почерк; відбірні зерна – відбірна комісія; дозвільний час – дозвільний документ; лікарський кабінет – лікарські препарати; нескладна задача – нескладний юнак; отримати вигоду – квартира з усіма вигодами; наречена мати – наречена Ганною; регулярне невиконання наказів – отримати погану оцінку за невиконання домашнього завдання; завдати шкоди – школа, що його не було з нами.

Слід зазначити, що чільне місце в розробленому комплексі посідали також завдання на подолання діалектичних помилок, наприклад такі:

1. *Виберіть правильний варіант вимови слів, обґрунтуйте свій вибір:* голубий [гулубі́ї], [голубі́ї]; жоржина [жаржі́на], [жоржі́на]; убити [обі́ти], [убі́ти]; лиман [лимáн], [лемáн]; пелюстка [пил'у́стка], [пелу́стка]; олівець [оливе́ц'], [ол'іве́ц']; м'яч [мн'áч], [мйáч].

2. Прочитайте подані речення. Знайдіть відмінності між вимовою слів і нормами вимови:

- 1) [сказáти / лéхко / та / зробíти / вáшка].
- 2) [лóшка / д'óхт'у / з'іпсúйе / бóчку / мéду].
- 3) [праўду / в / прікасках / шукаї].
- 4) [брхн'á / стайт' / на / од'н'ій / наз'і / а / праўда / на / двох].
- 5) [хл'іп / у / дорóг'і / не / зат'áжит'].
- 6) [шчо / óч'і / бáчат / то / рúки / зрóbл'ат].
- 7) [размóви / про / мет / а / спрáви / г'ірк'і / йак / пулі́н].

У процесі проведення експериментальної роботи педагоги цілеспрямовано здійснювали організацію системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів не тільки на аудиторних заняттях з української мови та літератури, а й у позааудиторній роботі.

Зокрема в межах роботи профорієнтаційного центру були організовані конкурси знавців української мови. Для проведення цих конкурсів було використано тести завдань для Міжнародного конкурсу з української мови Петра Яцика 2012–2013 та 2013–2014 н.р. для учнів 10–11 класів [141]. Наприклад, це були завдання такого типу:

1. Поясніть значення слів. Уведіть їх у прості ускладнені речення.

Мелос, непересічний, раритет, фарисей, фіскал.

2. Випишіть словосполучення в три колонки за способом вираження головного слова (іменні, дієслівні, прислівникові):

Дружня розмова, написати лист, двоє з нас, зовсім недавно, хтось із них, хліб і сіль, особливо весело, ставши пілотом, записаний у блокнот, сумно за домівкою, добре вдома.

3. Запишіть словосполучення, правильно поєднавши слова. З'ясуйте значення слова «білет» і «квиток».

	Кредитний
Білет	Студентський
Квиток	Вхідний
	З хімії
	Автобусний

Слід зазначити, що в профорієнтаційних центрах для старшокласників було проведено також конкурси знавців української мови, вікторини, лінгвістичні ринги, засідання клубу «Що? Де? Коли?» тощо.

Так, для старшокласників було проведено вікторину «Знай українську мову!» Уточнимо, що під час її проведення було використано як авторські завдання, так і методичні доробки вчителів української мови [95; 340].

Наприклад, учасникам вікторини пропонували такі завдання:

1. Назвіть останній відмінок української мови (Клична форма).
2. Який знак в українській мові не є розділовим? (Дефіс, апостроф).
3. Поставте займенник «себе» в називному відмінку (Немає).
4. Яка частина мови не належить ні до самостійних, ні до службових частин? (Вигук).
5. Скільки звуків у слові «кущ»? (Чотири).
6. Яка буква в українській мові не має відповідного звуку? (М'який знак).
7. Рід іменника «сирота» (Спільний).
8. Головні члени речення (Підмет і присудок).
9. Поставте у кличному відмінку слово «юнак» (Юначе!).

Завдяки проведенню описаної вище роботи викладачів профорієнтаційних центрів старшокласники отримали змогу покращити свої знання мовних норм, а це, у свою чергу, позитивно вплинуло на стан їхньої мовленнєвої культури.

3.3.3 Забезпечення постійного вправління старшокласників у красномовстві

Реалізація третьої визначеної педагогічної умови передбачала спонукання старшокласників до постійного вправління в красномовстві. Для цього викладачі в процесі педагогічної взаємодії значну увагу приділяли розкриттю сутності самого поняття красномовності та його ролі в житті сучасної людини. Зокрема під час проведення однієї з дискусій учням було запропоновано визначення красномовності різних авторів, наприклад такі: уміння цікаво та дохідливо донести до слухачів свої думки; ідеальне володіння словом; спроможність оратора говорити на будь-яку тему; уміння однаково добре вимовляти текст, імпровізувати; здатність людини вибудувати аргументовану, переконливу мову; ораторська (риторична) майстерність тощо. Старшокласникам було запропоновано висловити свої оцінні судження щодо наведених визначень та обрати те з них, яке вони вважали найбільш правильним, точним, а потім аргументувати свою позицію.

Для розвитку мотивації в учнів щодо оволодіння красномовністю їм також коротко висвітлювали історію розвитку ораторського мистецтва. Зокрема учнів ознайомили з тим, що це мистецтво створювалося на теренах Вавилону, Стародавньої Греції та Риму. Наприклад, в Елладі, де панував демократичний устрій, найважливіші державні проблеми обговорювались на публічних зборах. І часто рішення громади формувалося під впливом найкращого оратора, який зумів своєю красномовністю залучити на свій бік більшість людей. Старшокласникам також розповідали біографію відомого оратора Демосфена, який, не маючи особливих природних мовленнєвих здібностей, проявив силу волі, розвинув ці здібності й став визнаним майстром публічного слова.

Під час слухання лекції учні дізнались, що подальший розвиток мистецтва красномовності пов'язаний з історією Давнього Риму, у якому професію ритора вважали в суспільстві однією з найпрестижніших. За античних часів відомий римський оратор Цицерон писав, що майстерність оратора виявляється в його спроможності підкорити увагу слухачів, примусити їх приєднатися до точки зору мовця. Таку майстерність, на думку відомого мислителя, забезпечує поєднання в людини таланту філософа, поета, актора та правознавця.

Як пояснювалось учням, розвиток ораторського мистецтва в сучасному суспільстві, з одного боку, ґрунтується на традиціях класичної ораторської школи, а з іншого – на новітніх досягненнях психології, логіки, менеджменту та інших наук, що забезпечує найбільш дієвий вплив на слухача. Причому в сучасному інформаційному суспільстві роль красномовності постійно зростає, а тому в багатьох розвинених країнах світу в навчальному плані середніх та вищих навчальних закладів чільне місце посідає риторика [2; 254].

Підкреслимо, що проведення в профорієнтаційних центрах такої підготовчої роботи зі старшокласниками сприяло підвищенню інтересу до проблеми оволодіння красномовністю та активізації їхніх зусиль у цьому напрямі. Уточнимо, що для розвитку красномовності старшокласників було проведено різні заходи: міні-лекції, бесіди, обговорення на відповідні теми тощо.

Наприклад, у ході мікролекції на тему «Типи підготовки до публічного виступу» учні ознайомилися з особливостями трьох типів підготовки до публічного виступу: 1) написання повного тексту промови; 2) запис головних положень (тез чи аргументів); 3) виголошення промови експромтом.

Учні зрозуміли, що перший тип підготовки рекомендують використовувати для відповідальних, офіційних ситуацій, при цьому виступ

за попередньо підготовленим текстом може мати три варіанти: читання вголос за рукописом, вивчення та відтворення по пам'яті, виголошення промови з опорою на текст. Викладачем було підкреслено, що найменш прийнятним для успішного публічного виступу є читання готового тексту, який достатньо складно сприймається на слух та примушує промовця зосередитися на тексті. Як наслідок, руйнується контакт з аудиторією.

Також у лекції було зазначено, що промова за вивченим напам'ять текстом сприймається оточенням краще, ніж читання тексту, проте теж має багато недоліків. Так, промовець може забути певні фрагменти написаного тексту, що негативно вплине на сприйняття промови. Крім того, під час сприйняття готового тексту аудиторія помічає, що оратор не говорить вільно про порушену проблему, а «механічно» відтворює вже написане.

Учням також нагадували, що виступ досвідчених майстрів слова зазвичай містить елементи живого спілкування з аудиторією, коли її представники ставлять певні питання чи відбувається обмін думками. Очевидно, що в разі читання промовцем тексту напам'ять спроби слухачів «втрутитися» зі своїми коментарями у виступ можуть «вибити його з колії».

На підставі своїх міркувань викладач підсумовував, що найбільш прийнятною є промова, яку виголошують з опорою на текст. Це дає змогу, з одного боку, дотримуватися загальної канви тексту підготовленого виступу, а з іншого – вносити у свою промову за необхідності відповідні зміни згідно з виявленою аудиторією реакцією. Крім того, такий виступ переконує слухачів у тому, що промовець вільно володіє цим матеріалом, а також ораторським мистецтвом загалом.

До відома старшокласників було доведено, що другий тип підготовки до публічного виступу (запис головних положень) доцільно використовувати досвідченим ораторам, які мають значний досвід виступу перед аудиторією. Для виступу цього типу фахівці рекомендують у письмовій формі підготувати необхідні цитати та цифровий матеріал. Крім того, оратору варто

на аркуші записати перші та останні фрази промови, а також занотувати основні тези й аргументи, на яких він збирається сконцентрувати свою увагу.

Як було пояснено учням, третій тип підготовки передбачає імпровізовану промову. Однак зазвичай кращим експромтом є добре підготовлений експромт. А тому навіть у разі наявності в людини ораторської майстерності її виступ буде більш переконливим, якщо вона добре розбирається в порушеній проблемі. А це означає, що будь-яка імпровізована промова передбачає проведення попередньої роботи з дослідження стану розробленості цієї проблеми, аналізу точок зору фахівців, відпрацювання власних оцінних суджень щодо неї тощо.

Наприкінці міні-лекції старшокласники під керівництвом викладача дійшли висновку, що оптимальним варіантом для них є підготовка повного тексту виступу перед аудиторією. Цей текст спочатку доцільно декілька разів прочитати вголос, а потім порепетирувати свій виступ перед дзеркалом. Корисно також записати ці виступи на аудіо- чи відеоносії, що допоможе своєчасно виявити в них ті чи інші недоліки та ліквідувати їх перед реальною комунікацією.

Для старшокласників у центрі було проведено також міні-лекції, бесіди на такі теми: «Методика оволодіння ораторським мистецтвом», «Аргументація та критика», «Стратегія оратора», «Форми мовленнєвого впливу», «Невербальні засоби оратора». Крім того, старшокласниками були підготовлені доповіді та повідомлення на такі теми: «Вибір теми та створення промови», «Тренування мовного апарату», «Розвиток діапазону голосу» тощо. Важливо зауважити, що всі створені викладачами та самими учнями матеріали з проблеми формування ораторської майстерності зберігаються в центрі, що робить їх доступними для всіх учасників педагогічної взаємодії.

Важливе місце в роботі, спрямованій на оволодіння учнями красномовністю, було відведено організації спеціальних практикумів,

тренінгів, які сприяли засвоєнню риторичних знань на практиці. Зокрема учні залучалися до виконання вправ різного типу, у тому числі авторських та описаних у науково-методичній літературі [265; 274 тощо], спрямованих на оволодіння технікою мовлення.

Наприклад, для розвитку фонаційного дихання учні виконували такі вправи:

1) «Видих», під час виконання якої роблять глибокий енергійний вдих через ніс і довгий рівномірний активний видих, сфокусований на кінчиках губ;

2) «Ракета», під час виконання якої повільно відлічують час від десяти до одного до подання команди «зліт»;

3) «Свічка», під час виконання якої людина з відстані півметра мала «покласти» полум'я свічки горизонтально, а потім, не добираючи повітря, загасити його.

Учні також виконували вправи для розвитку посилу звуку, наприклад вправа «настільний теніс». Під час її виконання учасник, уявляючи кисть своєї руки ракеткою від настільного тенісу, мав тренувати удари та відповідно озвучувати їх: ппа...! ппе...! ппо...!, ппи...! тощо. При цьому звуки мають посилатись у різні точки кімнати: уверх, уперед, праворуч, ліворуч, униз.

Старшокласникам також було запропоновано вправи для розвитку сили та гнучкості голосу, зокрема вправа «Їхали». Її виконавці мали вимовляти слова спочатку поволі, потім поступово прискорювати темп до дуже швидкого з подальшим уповільненням: «Швидко їхали, швидко їхали, швидко їхали... швидко їхали... швидко їхали».

Звернемо увагу, що важливе значення мають вправи, спрямовані на покращення дикції. Наприклад, старшокласники виконували вправу «Сполучення», яка передбачала відпрацювання ними вимовляння різних сполучень приголосних п, т, х, ч, к, ш, поєднуючи від двох до чотирьох

наведених звуків. Причому викладачам важливо було стежити, щоб під час виконання вправи не вимовлялися голосні звуки.

Значне місце в запропонованому учням комплексі вправ було відведено також вправам для розвитку інших важливих мовних характеристик голосу: висоти, благозвучності, рухливості, тональності тощо. Наприклад, серед цієї групи вправ можна назвати вправу «Трансляція». Під час її виконання учням пропонували, відповідно до авторських ремарок, прочитати вголос такий текст:

Прийшла?! Мені страшно за тебе! (Зі страхом)

У всьому вини саму себе! (Зі страхом)

Прийшла?! А самолюбство де? (Із засудженням)

За ним як вірний пес скрізь! (Із засудженням)

Прийшов!? Так обдурити мене! (З презирством)

Ти не мужик, а розмазня! (З презирством)

Прийшов?! Ось і попався, друже! (З єхидством)

Адже мене не обдуриш раптом! (З єхидством)

Прийшла! Знати, так тому і бути! (З радістю)

Нам одне без одного не прожити! (З радістю)

Пішов! Прийде або ні? Загадка (З тривогою)

Я поступила з ним так бридко! (З тривогою)

Пішов! Гора звалилася з плечей! (З полегшенням)

Боже борони від цих зустрічей! (З полегшенням)

Під час виконання іншої вправи – «Інтонація» – старшокласники мали прочитати певну фразу (наприклад, таку: «Після закінчення школи я вступаю до університету») з різною інтонацією: бадьоро, упевнено, байдуже, з подивом, із сумлінням, запитливо тощо.

Зазначимо, що деякі запропоновані вправи були спрямовані на відпрацювання правильного логічного наголосу. Зокрема вправа «Інтонація» передбачала, що учні читають написане на дошці речення (наприклад, таке:

«У майбутньому ми станемо кваліфікованими фахівцями»), виокремлюючи в ньому інтонаційно різні слова.

Значний інтерес в учнів викликала також вправа «Ледве», під час виконання якої старшокласники мали прочитати запропонований вірш у заданому темпі:

Ледве-ледве, ледве-ледве (повільний темп)

Завертілися каруселі (повільний темп)

А потім, потім, потім (середній темп)

Все бігом, бігом, бігом! (швидкий темп)

Все швидше, швидше, бігом (дуже швидкий темп)

Карусель довкруги, довкруги! (дуже швидкий темп)

Тихіше, тихіше, не поспішаєте (середній темп)

Карусель зупините (середній темп)

Раз, два, раз, два (повільний темп)

Ось і скінчилась гра (повільний темп)

Особливе місце серед запропонованих учнями вправ посідали вправи, спрямовані на засвоєння невербальної техніки мовлення. Наприклад, під час виконання вправ «Розділіть радість» та «Розділіть горе» учням, які працювали в парах, пропонувалось за допомогою використання різних невербальних засобів мовлення продемонструвати своїм співрозмовникам відповідні ситуації емоції, розуміння та психологічну підтримку.

Важливо підкреслити, що учні спочатку виконували запропоновані вправи в профорієнтаційному центрі під керівництвом викладача. Пізніше ці вправи учням було запропоновано робити вдома самостійно.

Засвоєння техніки мовлення було важливим кроком на шляху до оволодіння учнями ораторською майстерністю. Наступний етап на цьому шляху – залучення їх до творчої мовленнєвої діяльності в межах спеціально змодельованих ситуацій. З цією метою старшокласники виконували різні завдання.

Так, під час виконання завдання «Розповідь» учням пропонували без попередньої підготовки підготувати 3-хвилинну розповідь на визначену тему: «Школа», «Моя майбутня професія», «Справжня дружба» тощо. Завдання «Канон» передбачало, щоб у процесі його виконання старшокласники по черзі починали читати напам'ять добре знайомий їм вірш, намагаючись не порушити певного темпу. Під час виконання завдання «Предметний монолог» учні протягом декількох хвилин демонструють вільний монолог від заданого предмета: стола, підручника, комп'ютера тощо. У ході виконання завдання «Впізнай актора» старшокласники мали втілитися в обраного ними відомого актора та від його імені, копіюючи його характерні інтонації й жести, упродовж 5 хвилин розповісти про себе чи на будь-яку іншу тему.

Старшокласники також виконували завдання «Інтерв'ю», коли один з учнів грав роль певної публічної особи та від її імені давав інтерв'ю решті молодих людей, які перевтілювались у журналістів. Під час виконання завдання «Самопрезентація» кожний учень мав підготувати самопрезентацію, у якій зміг би повною мірою розкрити свої таланти та кращі особистісні якості.

Зауважимо, що подальша робота з розвитку красномовності старшокласників охоплювала заняття з різних навчальних дисциплін. При цьому значне місце на заняттях відводилось виступам учнів з повідомленнями чи невеликими доповідями, обговоренню певних складних проблем, організації диспутів та дискусій. Зокрема в процесі здійснення педагогічної взаємодії викладачі спонукали майбутніх студентів до формулювання власних суджень та оцінок щодо порушених проблем, підбору переконливих аргументів для доведення правильності власної точки зору.

Слід зазначити, що розвиток красномовності старшокласників відбувався й під час проведення позааудиторної роботи. Причому учням

надавали можливість брати участь як у спеціально організованих для них заходах, так і у виховних заходах, які проводилися для студентів вишу.

Зокрема в профорієнтаційному центрі регулярно організовували вечори поезії, конкурси читців віршів, есе та інших написаних учнями творів. Наприклад, для старшокласників відбувся вечір поезії, присвячений творчості Ліни Костенко (його сценарій наведено в додатку Н). Одним з етапів цього вечора був конкурс читців віршів цієї відомої поетеси. Уточнимо, що в цьому конкурсі перше місце посіла дівчина Марина К., яка читала вірш «Вже почалось, мабуть, майбутнє...», наповнений важливими моральними сентенціями. Цей вірш закінчується такими словами:

В епоху спорту і синтетики

Людей велика ряснота.

Нехай тендітні пальці етики

Торкнуть вам серце і вуста.

Значний інтерес у старшокласників викликав також вечір поезії, присвячений творчості Тараса Шевченка (його сценарій наведено в додатку М). У межах проведення цього вечора відбувся конкурс читців. Перше місце на цьому конкурсі посів Артем С., який продекламував напам'ять вірш Тараса Шевченка «Молитва»:

Царям, всесвітнім шинкарям,

І дукачі, і таляри,

І пута кутії пошли.

Робочим головам, рукам

На сій окраденій землі

Свою ти силу ниспошли.

Мені ж, мій боже, на землі

Подай любов, сердечний рай!

І більш нічого не давай!

Залучення старшокласників до описаної виховної роботи сприяло розвитку красномовності, збагачувало їхній досвід публічних виступів, підвищувало впевненість у своїх силах.

Слід також зазначити, що для активізації розвитку в старшокласників красномовності викладачі профорієнтаційних центрів вишів залучали їх до виконання індивідуальних навчально-дослідних проектів на різну тематику. Наприклад, у списку тем цих завдань учням було запропоновано такі:

1. Становлення української літературної мови як державної.
2. Стилї сучасної української літературної мови. Поняття про авторський стиль.
3. Характерні риси й особливості офіційно-ділового стилю української літературної мови.
4. Українське усне мовлення. Явище вульгаризації мовлення.
5. Культура мовлення. Мовний етикет у професійному мовленні.

Під час роботи над навчально-дослідним проектом учням надавали необхідну педагогічну підтримку з боку викладачів. Результати виконання такого проекту оформлювалися школярами у формі доповіді, відеопрезентації тощо. Після цього кожному досліднику надавали можливість коротко репрезентувати результати своєї роботи учнівській аудиторії. Наприкінці виступу організувалася дискусія, у процесі якої кожний, хто бажав, висловлював власні думки щодо змісту почутої доповіді, відзначав її основні переваги й недоліки.

3.4 Аналіз результатів експериментальної роботи

Для аргументованого підтвердження позитивних змін стану сформованості в старшокласників мовленнєвої культури, що відбувалися внаслідок реалізації визначених педагогічних умов, на контрольному етапі експерименту було проведено повторне діагностування її стану за допомогою використання визначених раніше критеріїв і показників: мотиваційний

(характер сформованості мотивів, пов'язаних з оволодінням мовленнєвою культурою); аксіологічний (характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури); знаннєвий (сформованість мовленнєвих знань); діяльнісно-операційний (сформованість мовленнєвих умінь: нормативно-мовленнєвих, інтелектуально-мовленнєвих, організаційно-мовленнєвих, рефлексивно-мовленнєвих); особистісний (характер вияву визначених особистісних якостей); експресивний (використання екстралінгвальних засобів спілкування).

Слід також зазначити, що для забезпечення достовірності отриманих експериментальних даних було передбачено застосовувати на контрольному етапі експерименту ті ж методи дослідження й діагностичні методики, які використовували на його констатувальному етапі.

Зокрема на контрольному етапі експериментальної роботи за допомогою використання мотиваційного критерію визначався характер сформованості в учнів експериментальної й контрольної груп мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою. З цією метою застосовували такі методи: спостереження, бесіди, анкетування, а також методику «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» (І. Ладанов, В. Уразаєва) та методику діагностики спрямованості особистості Б. Басса (опитувальник Смекала-Кучера).

Як свідчать результати проведених спостережень, бесід й анкетувань, на контрольному етапі експерименту в стані розвиненості в учнів експериментальної групи мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою відбулися значні позитивні зміни. Зокрема старшокласники стали краще усвідомлювати високу роль цієї культури в житті кожної людини як особистості та як фахівця в певній професійній царині, а також необхідність оволодіння цією культурою як важливої передумови успішності власної життєдіяльності. А тому ці учні визнавали, що опанування мовленнєвої культури має стати важливим завданням для кожного майбутнього

абітурієнта. Зазначимо, що аналіз результатів аналогічних діагностичних процедур, проведених у контрольній групі, дозволив констатувати набагато менші позитивні зміни в стані відповідної мотивації.

Результати застосування на контрольному етапі експерименту методики «Діагностика мотиваційних орієнтацій у міжособистісних комунікаціях» теж дали змогу зафіксувати суттєву позитивну динаміку в стані сформованості в учнів експериментальної групи мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою. Зокрема в цій групі кількість учнів з високим рівнем загальної гармонійності комунікативних орієнтацій збільшилась на 14,3 %, а з низьким рівнем – зменшилась на 19,2 %. У контрольній групі кількість школярів з високим рівнем загальної гармонійності комунікативних орієнтацій зросла тільки на 5,6 %, а з низьким рівнем – знизилась на 5,1 %.

Аналіз діагностичних даних, отриманих шляхом використання на контрольному етапі експерименту методики діагностики спрямованості особистості Б. Басса (опитувальник Смекала-Кучера) засвідчує, що в експериментальній групі суттєво зменшилася кількість учнів із яскраво вираженою спрямованістю особистості на себе. Водночас у цій групі майже на 10 % збільшилася кількість школярів, спрямованих на спілкування. У контрольній групі на вищевказаному етапі експерименту принципових відмінностей у результатах діагностування за допомогою зазначеної методики не зафіксовано.

Узагальнені результати оцінювання характеру мотивів учнів експериментальної й контрольної груп щодо оволодіння мовленнєвою культурою на контрольному етапі експерименту наведено в таблиці 3.9.

Таблиця 3.9

Дані про характер мотивів учнів щодо оволодіння мовленнєвою культурою, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Характер сформованості мотивів	ЕГ	КГ
1	2	3
Стійкі	19,2	11,4
Ситуативні	69,9	62,2
Майже не проявляються	10,9	26,4

Отже, можна розрахувати, що кількість учнів, які продемонстрували на контрольному етапі експерименту стійкі мотиви щодо оволодіння мовленнєвою культурою, в експериментальній групі збільшилась на 10,4 %, у контрольній групі – тільки на 2,5 %. У свою чергу, кількість осіб, у яких вказані мотиви майже не були виявлені, в експериментальній групі зменшилась на 21,3 %, а в контрольній групі – тільки на 5,5 %.

Відповідно до аксіологічного критерію, на контрольному етапі експерименту в учнів обох створених груп було визначено характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури. Для цього застосовували такі методи дослідження, як бесіди, незалежне оцінювання, аналіз письмових робіт учнів, а також методику незакінченого речення.

Зазначимо, що на основі аналізу результатів бесід та незалежного оцінювання встановлено, що в експериментальній групі залишилося тільки декілька старшокласників, які виявляли негативне ставлення до мовленнєвої культури як особистісного феномену. Крім того, у цій групі майже на 20 % зменшилася кількість осіб, які виявляли індиферентне ставлення до зазначеного феномену. Більшість респондентів з експериментальної групи визнали, що мовленнєва культура має високу цінність як для всього суспільства загалом, так і для них особисто. Водночас під час проведення наукового пошуку встановлено, що в контрольній групі позитивні зміни в окресленому напрямі були менш значущими.

Схожі результати були отримані й під час використання методики незакінченого речення. Так, у відповідях учнів експериментальної групи відбулися зміни, які вказували на позитивну динаміку їхнього ставлення до мовленнєвої культури. Наприклад, серед відповідей учням на початок фрази «мовленнєва культура для людей...» пропонували закінчення такого типу: «набуває сьогодні особливого значення у зв'язку з перетворенням інформації в основний ресурс людства», «стає важливим засобом трансляції мови як найважливішої складової національної культури» тощо. У свою чергу, серед закінчень на початок фрази «цінність мовленнєвої культури для мене...» учні пропонували такі: «значно зросла, бо я усвідомила: її опанування є необхідною передумовою для мого професійного й особистісного зростання», «не підлягає сумніву, адже майстерне володіння мовними й мовленнєвими засобами є сьогодні важливим показником культурної людини» тощо. На підставі цього можна зробити висновок про те, що більшість учнів з експериментальної групи усвідомила не тільки загальносуспільну, а й особистісну цінність мовленнєвої культури. Як з'ясовано, у школярів з контрольної групи відбулися тільки незначні позитивні зміни в ціннісному ставленні до мовленнєвої культури.

Узагальнені дані про характер ціннісного ставлення учнів обох груп до мовленнєвої культури як особистісного феномену, отримані на контрольному етапі експерименту, наведено в таблиці 3.10.

Таблиця 3.10

Дані про характер ціннісного ставлення старшокласників до мовленнєвої культури, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Характер ціннісного ставлення	ЕГ	КГ
1	2	3
Позитивне	18,8	10,4
Індиферентне	80,1	85,8
Негативне	1,1	3,8

Як бачимо, кількість учнів з експериментальної групи, які на контрольному етапі експерименту демонстрували позитивне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури, зросла на 10,5 %, а які виявляли негативне ціннісне ставлення – знизилась на 3,9 %. У свою чергу, кількість учнів з контрольної групи, які демонстрували позитивне ціннісне ставлення до мовленнєвої культури, збільшилась тільки на 1,9 %, а які виявляли негативне ціннісне ставлення – зменшилась тільки на 1,1 %. Отже, динаміка змін у ціннісному ставленні до мовленнєвої культури в учнів експериментальної групи була більш інтенсивною, ніж в учнів контрольної групи.

На контрольному етапі експерименту відповідно до знаннєвого критерію здійснювалось також діагностування стану сформованості в учнів експериментальної й контрольної груп визначених мовленнєвих знань. Як і на констатувальному етапі експериментальної роботи, з цією метою застосували такі методи: тестування, вивчення письмових робіт та усних відповідей учнів на заняттях, незалежне оцінювання.

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про сформованість в учнів мовленнєвих знань наведено в таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Дані про сформованість в учнів мовленнєвих знань, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Сформованість мовленнєвих знань учнів	ЕГ	КГ
1	2	3
Високий рівень	16,8	9,9
Середній рівень	68,5	63,5
Низький рівень	14,7	26,6

Отже, кількість учнів з високим рівнем сформованості мовленнєвих знань в експериментальній групі зросла на 9,2 %, а в контрольній – тільки на 2,1 %. У той час кількість старшокласників з низьким рівнем сформованості цих знань знизилась в експериментальній групі на 19,9 %, а в контрольній – тільки на 7,9 %.

Оцінювання стану сформованості мовленнєвої культури старшокласників за діяльнісно-операційним критерієм на контрольному етапі експерименту передбачало з'ясування стану сформованості відповідних груп мовленнєвих умінь. З цією метою застосовували такі методи дослідження: тестування, бесіди, експертне оцінювання, аналіз та самоаналіз усних і письмових робіт учнів, а також методику виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2») і методику «Експрес-діагностика рівня самооцінки».

Зокрема на контрольному етапі експерименту незалежними експертами в експериментальній групі високий рівень сформованості всіх визначених мовленнєвих умінь було виявлено майже в 20 % учнів. Ці дані є набагато кращими, ніж на констатувальному етапі експерименту. У контрольній групі за цим параметром було зафіксовано значно менші зрушення.

Аналіз усних і письмових робіт учнів експериментальної групи, результатів тестування та бесід з ними також засвідчив значні позитивні зміни стану сформованості вказаних умінь, на відміну від учнів контрольної групи. Слід також зазначити, що, за даними самоаналізу, учні експериментальної групи теж зафіксували більш позитивну динаміку у сформованості зазначених умінь на контрольному етапі, ніж учні контрольної групи.

Аналіз результатів, отриманих шляхом діагностики зазначених умінь за допомогою використання методики виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2»), дав змогу з'ясувати, що вони повністю узгоджуються з наведеними вище даними. Зокрема в

експериментальній групі значно зменшилася кількість осіб, які демонстрували низький рівень сформованості вищевказаних схильностей та умінь, а саме – приблизно на 16 %. У контрольній групі принципових змін за визначеним параметром не відбулося. Уточнимо, що на контрольному етапі експерименту, як і на його констатувальному етапі, було застосовано також методику «Експрес-діагностика рівня самооцінки». Зокрема отримані дані показали, що наприкінці експериментальної роботи майже в 55 % учнів з експериментальної групи самооцінка набула нормативного рівня. У контрольній групі кількість таких старшокласників дорівнювала 37,8 %.

Узагальнені дані контрольного етапу експерименту про сформованість визначених груп мовленнєвих умінь старшокласників наведено в таблиці 3.12.

Проведення відповідних розрахунків дало змогу з'ясувати, що на контрольному етапі експерименту кількість учнів експериментальної групи з високим рівнем сформованості мовленнєвих інтелектуальних умінь збільшилась, а саме: нормативно-мовленнєвих – на 9,7 %, інтелектуально-мовленнєвих – на 8,7 %, організаційно-мовленнєвих – на 10,1 %, рефлексивно-мовленнєвих – на 11,2 %. У контрольній групі відповідні зміни в числовому еквіваленті мають такий вигляд: +4,6 %, +3,4 %, +5,1 %, +3,9 %.

Таблиця 3.12

Узагальнені дані про сформованість визначених груп мовленнєвих умінь старшокласників, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Сформованість мовленнєвих умінь учнів	Групи	
	ЕГ	КГ
1	2	3
<i>нормативно-мовленнєві</i>		
високий рівень	17,2	12,2
середній рівень	67,6	60,3
низький рівень	15,2	27,5

Продовж. табл. 3.12

<i>інтелектуально-мовленнєві</i>		
високий рівень	16,1	10,7
середній рівень	68,5	59,2
низький рівень	15,4	30,1
<i>організаційно-мовленнєві</i>		
високий рівень	17,7	12,6
середній рівень	67,4	59,3
низький рівень	14,9	28,1
<i>рефлексивно-мовленнєві</i>		
високий рівень	18,5	11,3
середній рівень	60,8	54,7
низький рівень	20,7	34,0

У свою чергу, на контрольному етапі експерименту в експериментальній групі зменшилася кількість учнів з низьким рівнем сформованості вищевказаних умінь, а саме: нормативно-мовленнєвих – на 20,1 %, інтелектуально-мовленнєвих – на 20,8 %, організаційно-мовленнєвих – на 19,9 %, рефлексивно-мовленнєвих – на 19,1 %. У контрольній групі відповідні зміни в числовому еквіваленті мають такий вигляд: -7,9 %, -6,4 %, -6,6 %, -6,0 %.

Отже, в експериментальній групі в стані сформованості в учнів усіх визначених груп мовленнєвих умінь відбулися більш інтенсивні позитивні зміни, ніж у стані сформованості цих груп умінь в учнів контрольної групи.

Зауважимо, що в процесі проведення наукового пошуку відповідно до особистісного критерію було встановлено характер виявлення учнями обох груп визначених особистісних якостей. Це передбачало застосування таких методів дослідження: спостереження, анкетування, експертне оцінювання, а також методику «Дослідження вольових якостей особистості» (М. Чумакова) й методику «Діагностика доброзичливості» (за шкалою Кемпбелла).

Зокрема використання вищевказаних методів дозволило з'ясувати, що кількість учнів із нестійким характером сформованості зазначених особистісних якостей зменшилась майже на 20 %. У контрольній групі

динаміка відповідних змін у виявленні учнями зазначених якостей була набагато меншою.

На контрольному етапі експерименту було застосовано також методика М. Чумакова «Дослідження вольових якостей особистості». За отриманими даними на контрольному етапі експерименту в 19,6 % учнів експериментальної групи виявлення вказаних якостей мало стійкий характер. У контрольній групі кількість таких учнів складала тільки 13,7 %.

Узагальнені дані про характер вияву старшокласниками необхідних для мовленнєвого процесу особистісних якостей, отримані на контрольному етапі експерименту, наведено в таблиці 3.13. Можна підсумувати, що в експериментальній групі відбулися більш значущі зміни за зазначеним критерієм. Адже кількість учнів зі стійким виявом сформованості зазначених мовленнєвих якостей в експериментальній групі зросла на 6,9 %, а в контрольній – тільки на 2,1 %. У свою чергу, кількість старшокласників із нестійким виявом цих якостей в експериментальній групі знизилася на 24,1 %, а в контрольній – тільки на 8,9 %.

Таблиця 3.13

Дані про вияв старшокласниками комунікативно важливих особистісних якостей, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Вияв особистісних якостей	ЕГ	КГ
1	2	3
Практично завжди	16,0	10,2
Епізодично	68,6	59,6
Майже не виявляються	15,4	30,2

Уточнимо, що за експресивним критерієм під час проведення дослідження було визначено також характер використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування. Для цього, як і на констатувальному етапі експерименту, застосували такі методи:

спостереження, бесіди, анкетування, а також методику експертної оцінки невербальної комунікації (за А. Кузнецовою) і методику «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Розен).

Як засвідчують результати діагностування, більшість учнів експериментальної групи навчилась адекватно використовувати невербальні мовленнєві засоби, що сприяло зниженню комунікативних непорозумінь з іншими людьми. Зміни аналогічного плану в учнів контрольної групи мали більш повільний характер.

Аналогічні результати було отримано також у процесі застосування методики експертної оцінки невербальної комунікації (за А. Кузнецовою). Зокрема невербальний репертуар учнів експериментальної групи став більш різноманітним та гармонійним, вони ефективніше його застосовували. Причому було встановлено, що кращі результати були отримані в експериментальній групі й за даними оцінювання учня його товаришами, і за результатами його самооцінювання.

За даними, отриманими на контрольному етапі експерименту шляхом застосування методики «Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності» (Г. Розен), в експериментальній групі майже третина учнів демонструвала розвинену невербальну компетентність. У контрольній групі таких учнів нараховували тільки чверть. Крім того, в експериментальній групі значно зменшилася кількість осіб, які були поглинені своїми власними проблемами й недостатньо уважні до проблем інших людей. У контрольній групі кількість таких осіб принципово не змінилася.

Уточнимо, що узагальнені дані контрольного етапу експерименту про використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування наведено в таблиці 3.14.

Таблиця 3.14

Дані про використання старшокласниками екстралінгвальних засобів спілкування, отримані на контрольному етапі експерименту (у %)

Використання екстралінгвальних засобів спілкування	ЕГ	КГ
1	2	3
Оптимальне	21,2	14,9
Допустиме	61,3	53,0
Некоректне	17,5	32,1

Отже, кількість учнів, які оптимальним способом використовували екстралінгвальні засоби спілкування, в експериментальній групі зросла на 11,2 %, а в контрольній – тільки на 4,7 %. У свою чергу, кількість осіб, які переважно некоректно використовували екстралінгвальні засоби спілкування, в експериментальній групі знизилась на 20,0 %, а в контрольній – тільки на 5,1 %.

Результати експериментальної роботи (узагальнені дані про динаміку змін у рівнях сформованості мовленнєвої культури в учнів експериментальної й контрольної груп) наведено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15

Результати експериментальної роботи (приріст у %)

Критерії, показники (рівні, характер виявлення) сформованості мовленнєвої культури учнів	Групи	
	ЕГ (138 учнів)	КГ (136 учнів)
1) мотиваційний: <i>характер мотивів щодо оволодіння мовленнєвою культурою:</i>		
• стійкі	+10,4	+2,5
• ситуативні;	+10,9	+3,0
• майже не проявляються	-21,3	-5,5
2) аксіологічний: <i>характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури:</i>		
• позитивне	+10,5	+1,9
• індіферентне	-6,6	-0,8
• негативне	-3,9	-1,1

Продовж. табл. 3.15

3) знаннєвий: <i>сформованість мовленнєвих знань:</i>						
• високий рівень (знання характеризуються повнотою, системністю та гнучкістю);			+9,2		+2,1	
• достатній рівень (знання розрізнені, не мають ознак повноти, системності та гнучкості);			-6,6		-6,6	
• низький рівень (знання практично відсутні)			-19,9		-7,9	
4) діяльнісно-операційний <i>сформованість визначених умінь:</i>	Рівні сформованості					
	Група ЕГ			Група КГ		
	високий	Середній	низький	Високий	Середній	Низький
	+9,7	+10,4	-20,1	+4,6	+3,3	-7,9
	+8,7	+12,1	-20,8	+3,4	+3,0	-6,4
• нормативно-мовленних	+10,1	+9,8	-19,9	+5,1	+1,5	-6,6
• інтелектуально-мовленнєвих	+11,2	+7,9	-19,1	+3,9	+2,1	-6,0
• організаційно-мовленнєвих						
• рефлексивно-мовленнєвих						
5) особистісний: <i>прояв визначених особистісних якостей:</i>						
• практично завжди			+6,9		+2,1	
• епізодично			-17,2		+6,8	
• майже не виявляються			-24,1		-8,9	
б) експресивний: використання екстралінгвальних засобів спілкування:						
• оптимальне			+6,9		+2,1	
• допустиме			-17,2		+6,8	
• некоректне			-24,1		-8,9	

На основі аналізу отриманих узагальнених даних можна зробити висновок про те, що за всіма використаними критеріями й показниками в учасників експериментальної групи на контрольному етапі було зафіксовано більш значущі позитивні зміни стану сформованості мовленнєвої культури, ніж в учнів контрольної групи. Слід також зауважити, що шляхом проведення відповідних математичних процедур було розраховано окрему кількість осіб в експериментальній та контрольній групах, які характеризувалися високим, середнім та низьким рівнем її сформованості. Ці дані наведено в таблиці 3.16 та на кругових діаграмах (див. рис. 3.1 і 3.2).

Таблиця 3.16

**Узагальнені дані про рівні сформованості мовленнєвої культури в
учнів експериментальної й контрольної груп**

Рівні сформованості в учнів мовленнєвої культури	ЕГ (138 учнів)		КГ (136 учнів)	
	констатувальний етап	контрольний етап	констатувальний етап	контрольний етап
1	2	3	4	5
Високий	9,4 % (13 осіб)	17,9 % (25 осіб)	9,5 % (13 осіб)	11,5 % (16 осіб)
середній	54,9 % (76 осіб)	68,9 % (95 осіб)	54,4 % (74 особи)	59,2 % (81 осіб)
низький	35,7 % (49 осіб)	13,2 % (18 осіб)	36,1 % (49 осіб)	29,3 % (39 осіб)

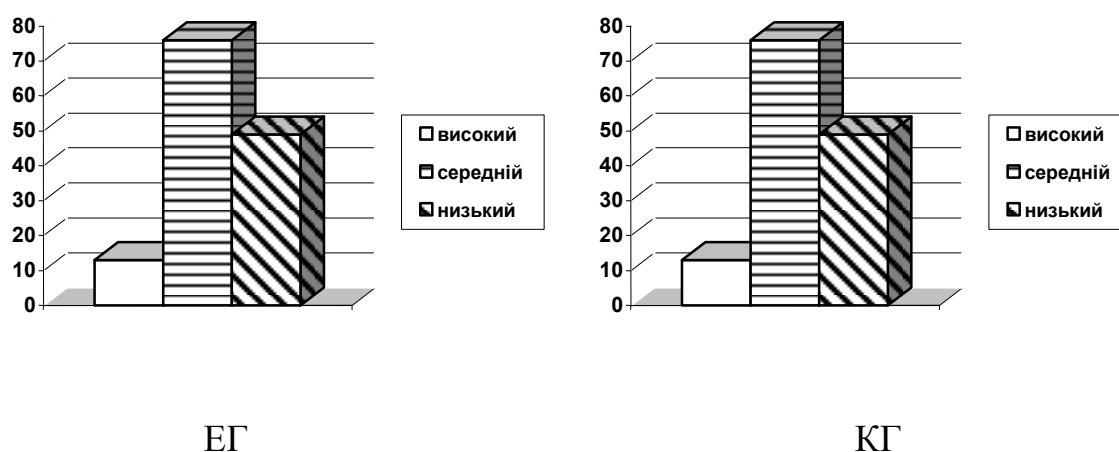


Рис. 3.1 Дані про рівні сформованості мовленнєвої культури в учнів експериментальної й контрольної груп, отримані на констатувальному етапі експерименту

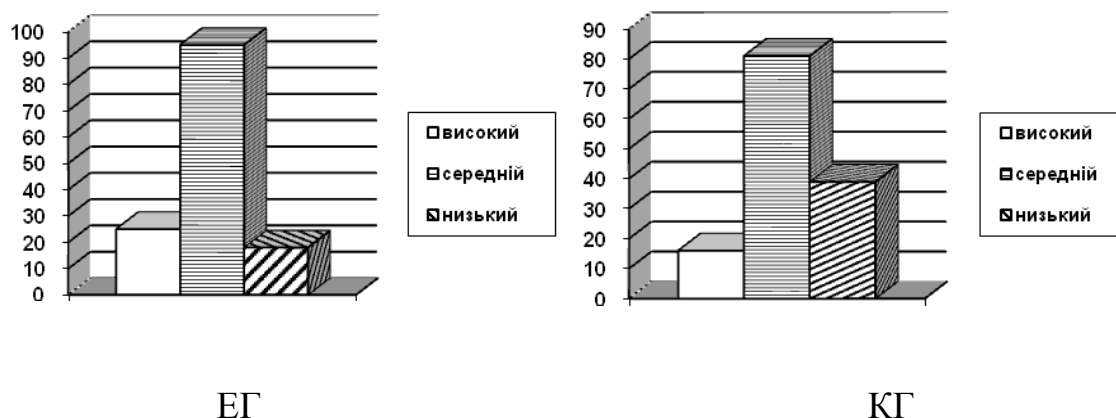


Рис. 3.1 Дані про рівні сформованості мовленнєвої культури в учнів експериментальної й контрольної груп, отримані на контрольному етапі експерименту

На основі здійснення відповідних розрахунків з'ясовано, що в експериментальній групі кількість старшокласників із високим рівнем сформованості мовленнєвої культури збільшилася на 8,5 %, а в контрольній – лише на 2 %. Кількість учнів, у яких сформованість мовленнєвої культури відповідає низькому рівню, в експериментальній групі зменшилася на 22,5 %, а в контрольній – тільки на 6,8 %. На підставі цього можна підсумувати, що реалізація вищевказаних педагогічних умов в навчально-виховному процесі профорієнтаційного центру вищого навчального закладу дійсно сприяє ефективному формуванню цієї культури в старшокласників.

Доведення вірогідності результатів проведеного експерименту було здійснено за допомогою застосування критерію Пірсона. Зокрема було сформульовано дві гіпотези: нульову (H_0), згідно з якою рівні сформованості мовленнєвої культури учнів обох груп не мають принципових відмінностей; альтернативну (H_1), відповідно до якої рівні сформованості мовленнєвої культури в учнів експериментальної й контрольної груп принципово відрізняються між собою.

Визначені параметри мали три величини: високий, середній, низький ($c = 3$). Як було вказано, значення статистики $T_{\text{експ}}$ обчислюють за формулою:

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}},$$

де N_1 – кількість учнів експериментальної групи, N_2 – кількість учнів контрольної групи, Q_{1i} і Q_{2i} – кількість учнів в одній із цих груп, чий рівень сформованості мовленнєвої культури відповідав низькому ($i = 1$), середньому ($i = 2$) чи високому ($i = 3$) рівню.

Варто також зазначити, що вибірки груп студентів були випадковими й незалежними, а члени кожної вибірки – незалежними між собою. Нагадаємо, що для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і кількості ступенів вільності $\nu = c-1 = 2$ критичне значення статистики $T_{\text{кр}} = 5,99$. Для прийняття рішення необхідно було розрахувати $T_{\text{експ}}$ та порівняти його з $T_{\text{кр}}$. У випадку $T_{\text{експ}} > T_{\text{кр}}$ відхилялась нульова гіпотеза та приймалась інша. Це було підставою для висновку, що відмінності у розподілах учнів експериментальної й контрольної груп за рівнями сформованості мовленнєвої культури є статистично значущими з ймовірністю 95 %.

Підставимо у формулу відповідні значення: $N_1=138$; $N_2=136$; $Q_{11}=25$; $Q_{12}=95$; $Q_{13}=18$; $Q_{21}=16$; $Q_{22}=81$; $Q_{23}=39$. Тоді:

$$(N_1 Q_{21} - N_2 Q_{11})^2 / (Q_{11} + Q_{21}) = (138 \times 16 - 136 \times 25)^2 / (25 + 16) = (2208 - 3400)^2 / 41 = 1192^2 / 41 = 1420864 / 41 \approx 34655,2;$$

$$(N_1 Q_{22} - N_2 Q_{12})^2 / (Q_{22} + Q_{12}) = (138 \times 81 - 136 \times 95)^2 / (81 + 95) = (22454 - 23005)^2 / 176 = 551^2 / 176 = 303691 / 176 \approx 1725,0;$$

$$(N_1 Q_{23} - N_2 Q_{13})^2 / (Q_{23} + Q_{13}) = (138 \times 39 - 136 \times 18)^2 / (39 + 18) = (18966 - 11885)^2 / 57 = 7081^2 / 57 = 50140561 / 57 \approx 879659,0;$$

$$T_{\text{експ}} = \frac{1}{N_1 N_2} \sum_{i=1}^3 \frac{(N_1 Q_{2i} - N_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \approx (34655,2 + 1725,0 + 879659,0) : 18768 \approx 916039,2 : 18768$$

$$\approx 48,8 > T_{\text{кр}} = 5,9$$

Отже, $T_{\text{експ.}} > T_{\text{кр.}}$. А тому можна зробити висновок про те, що

приймається альтернативна гіпотеза, тобто відмінності в розподілах учнів експериментальної й контрольної груп за рівнями сформованості мовленнєвої культури є статистично значущими з імовірністю 95 %. А це свідчить про правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Висновки до розділу 3

З метою перевірки висунутої в дослідженні гіпотези було організовано педагогічний експеримент. До його проведення було залучено старшокласників, які відвідували заняття в профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів.

Для перевірки ефективності визначених педагогічних умов було обрано критерії (мотиваційний, аксіологічний, знаннєвий, діяльнісно-операційний, особистісний, експресивний) та відповідні показники сформованості мовленнєвої культури старшокласників. На підставі визначених критеріїв і показників було виокремлено три рівні сформованості в учнів цієї культури: високий, середній, низький.

Для проведення експерименту було створено експериментальну й контрольну групи учнів. В експериментальній групі були реалізовані визначені педагогічні умови формування мовленнєвої культури учнів. Так, відповідно до першої визначеної педагогічної умови, у центрах створювалося відповідне культурне мовленнєве середовище. Згідно з другою педагогічною умовою, відбувалася організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів. За третьою педагогічною умовою, забезпечувалося постійне вправлення старшокласників у красномовстві.

У контрольній групі формування мовленнєвої культури старшокласників здійснювалося в процесі застосування традиційних для профорієнтаційного центру методів і форм організації навчально-виховної роботи.

Як встановлено під час проведення експерименту, за всіма визначеними критеріями спостерігалася більш інтенсивна позитивна динаміка в рівні сформованості мовленнєвої культури учнів експериментальної групи порівняно з контрольною. Це доводить правильність сформульованої гіпотези дослідження.

Основні наукові результати розділу відображено в таких наукових працях: [179; 181–193; 195–201; 203; 204; 358].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення й нове вирішення проблеми формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів, що знайшло втілення в теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечують ефективність цього процесу.

1. На підставі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми визначено теоретико-методологічні засади реалізації процесу формування мовленнєвої культури старшокласників. Методологічну основу дослідження сформовано сукупністю таких наукових підходів, як: культурологічний (забезпечує сприйняття мовленнєвої культури як важливого складника духовної культури окремої особистості й людства загалом), аксіологічний (обґрунтовує високу суспільну й індивідуальну цінність мовленнєвої культури, засвоєння якої є необхідною передумовою для успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві), компетентнісний (розкриває роль і місце мовленнєвої культури в процесі формування ключових та предметних компетентностей учнів старшої школи), комунікативно-діяльнісний (передбачає зміщення акценту в педагогічному процесі з накопичування учнями лінгвістичних знань, умінь і навичок на формування в старшокласників здатності вільно спілкуватися українською мовою, застосовувати її в різних ситуаціях). Теоретико-методологічну основу дослідження становили також концептуальні ідеї науковців щодо оволодіння молоддю мовленнєвою культурою.

2. На основі аналізу наукової літератури уточнено сутність ключових понять дослідження. У дисертації визначено, що мова – це система звукових і графічних знаків, що є важливим засобом людського спілкування, а мовлення – процес, специфічний вид діяльності людини, у якому використовуються мовні засоби. Визначено, що успішність мовленнєвої

діяльності людини значною мірою зумовлюється сформованістю в неї мовленнєвої культури. З урахуванням різних позицій у дисертації мовленнєва культура визначається як інтегративна особистісна якість, що відбиває спроможність людини реалізувати ефективну мовленнєву діяльність на основі врахування поставленої мети, наявної мовленнєвої ситуації, а також норм літературної мови. Характерними ознаками мовленнєвої культури особистості визначено такі: правильність, точність, логічність, виразність, образність, багатство, різноманітність, доречність, стислість, ясність тощо.

3. Під час проведення наукового пошуку з'ясовано, що учні на етапі навчання в старшій школі досягають фізичної, психічної й інтелектуальної зрілості. Важливими характеристиками особистості в юнацькому віці є також підвищення соціальної активності, формування сталих ціннісних орієнтацій, готовність до вибору майбутньої професії тощо. Ці зміни є сприятливим фактором для формування мовленнєвої культури в старшокласників.

На основі врахування рекомендацій науковців і вимог Державного стандарту повної загальної середньої освіти визначено змістове наповнення структурних компонентів мовленнєвої культури учнів старшої школи: мотиваційно-ціннісний (розвиненість мотивації щодо вивчення української мови й літератури, засвоєння в процесі їх вивчення національних і загальнолюдських цінностей тощо), когнітивно-нормативний (оволодіння старшокласниками сукупністю знань про сутність, роль, структуру, зміст мовленнєвої культури; орфоепічні, лексичні, граматичні, стилістичні, орфографічні, пунктуаційні мовні норми тощо), комунікативно-функціональний (сформованість комунікативно важливих груп умінь: нормативно-мовленнєвих, інтелектуально-мовленнєвих, організаційно-мовленнєвих, оцінно-мовленнєвих), особистісно-творчий (комунікативно важливі особистісні якості: емпатійність, автентичність, шанобливість, толерантність, уважність, комунікабельність, креативність тощо).

4. У процесі проведення дослідження було уточнено критерії й показники сформованості мовленнєвої культури старшокласників: мотиваційний (розвиненість мотивів, пов'язаних з оволодінням мовленнєвою культурою), аксіологічний (характер ціннісного ставлення до мовленнєвої культури), знаннєвий (сформованість мовленнєвих знань), діяльнісно-операційний (сформованість мовленнєвих умінь: нормативно-мовленнєвих, інтелектуально-мовленнєвих, організаційно-мовленнєвих, рефлексивно-мовленнєвих), особистісний (вияв комунікативно важливих особистісних якостей, експресивний (використання екстралінгвальних засобів спілкування).

5. Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів (створення в центрах культурного мовленнєвого середовища; організація системної роботи з оволодіння учнями старших класів упорядкованою сукупністю нормативних мовленнєвих засобів; забезпечення постійного вправлення старшокласників у красномовстві).

Експериментальною реалізацією визначених педагогічних умов формування мовленнєвої культури учнів старшої школи в профорієнтаційних центрах вищів доведена їх ефективність. Як засвідчують дані експерименту, в експериментальній групі кількість учнів із високим рівнем сформованості мовленнєвої культури збільшилася на 8,5 %, а в групі – тільки на 4,0 %.

У свою чергу кількість учнів з низьким рівнем цієї культури зменшилася в експериментальній групі ЕГ на 22,5 %, а в групі КГ – тільки на 6,8 %. На підставі отриманих результатів можна зробити висновок про те, що реалізація визначених педагогічних умов у профорієнтаційних центрах вищих навчальних закладів дійсно сприяє підвищенню рівня сформованості мовленнєвої культури старшокласників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Подальшого вивчення потребує проблема вдосконалення готовності викладачів профорієнтаційних центрів вишів до формування мовленнєвої культури учнів старшої школи, а також організації процесу самовиховання учнів в напрямі підвищення культури мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулов Р. М. Організація позааудиторної виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів недержавної форми власності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. М. Абдулов. – Луганськ, 2004. – 24 с.
2. Аверинцев С. С. Эволюция философской мысли / С. С. Аверинцев // Культура Византии IV – пер. пол. VII в. – М. : Наука, 1984. – С. 42–77.
3. Адамов Е. А. О культуре речи пропагандиста / Е. А. Адамов. – М. : Московский рабочий, 1970. – 80 с.
4. Актуальные проблемы культуры речи / Под ред. В. Г. Костомарова и Л. И. Скворцова. – М. : Наука, 1970. – 406 с.
5. Александрова В. Ф. Мовленнєва культура сучасної молоді / В. Ф. Александрова // Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені П. Тичини. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2013. – № 8 (Ч. 2). – С. 7–11.
6. Алексєєва-Вовк М. І. Педагогічні умови соціалізації студентів засобами культури мовлення : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / М. І. Алексєєва-Вовк. – К., 2008. – 22 с.
7. Аматьєва О. П. Методика навчання виразності мовлення дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. П. Аматьєва. – Одеса, 1997. – 24 с.
8. Аматьєва О. П. Психологія педагогічної діяльності : курс лекцій / О. П. Аматьєва, С. Саяпіна. – Слов'янськ : СДПУ, 2010. – 305 с.
9. Андрієць О. М. Розвиток ситуативного мовлення старшокласників засобами наукового дискурсу / Андрієць О.М. // Педагогічний альманах : зб. наук. праць. – Херсон : РІПО, 2012. – Вип. 15. – С.70–74.
10. Андрущенко В. П. Організоване суспільство / В. П. Андрущенко. – К. : Атлант ЮЕмСі, 2006. – 404 с.

11. Арутюнян Э. А. Микросреда и трансформация общественных ценностей в ценностную ориентацию личности / Э. А. Арутюнян // Образ жизни и ценностные ориентации личности. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1979. – С. 49–61.

12. Бабій І. В. До питання про критерії, показники та рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців сфери обслуговування (на прикладі перукарів) / І. В. Бабій // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. праць. – Вип. 39. – Київ–Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2014. – С. 83–88.

13. Бабій І. Комунікативно-діяльнісний підхід до вивчення рідної мови у професійно-технічних навчальних закладах / І. Бабій // Молодь і ринок. – 2009. – № 56. – С. 133–136.

14. Бабій І. В. Педагогічні умови розвитку професійного мовлення учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Бабій. – Вінниця, 2015. – 20 с.

15. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення / Н. Д. Бабич. – Л. : Світ, 1990. – 380 с.

16. Багмут А. Й. Інтонація як засіб мовної комунікації / А. Й. Багмут, І. В. Борисюк, Г. П. Олійник. – К. : Наукова думка, 1980. – 244 с.

17. Бадер В. І. Роль внутрішніх механізмів мовлення у формуванні загально-мовленнєвої культури молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 48–55.

18. Бай О. С. Мистецтво живого слова та мовна культура в навчально-виховному процесі / О. С. Бай, А. К. Левчук, А. Ю. Бутко // Інноваційний потенціал української науки – XXI сторіччя : матер. Четвертої Всеукр. науково-практ. конф. (м. Запоріжжя, 10-17 квітня 2009 р.). – Режим доступу : <http://nauka.zinet.info/4/bay.php>.

19. Барковський В. П. Формування комунікативної культури у майбутніх працівників кримінальної міліції : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. П. Барковський. – Хмельницький, 2003. – 18 с.
20. Бахмутова Е.А. Культура речи / Е. А. Бахмутова. – 2-е изд. испр. и доп. – Казан ь: Изд-во Казан. ун-та, 1964. – 117 с.
21. Безгодова Н. С. Формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. С. Безгодова. – Херсон, 2009. – 267 с.
22. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 448 с.
23. Березенкова Т. Опыт развития культуры речи студентов вуза в процессе изучения дисциплин культурологического цикла [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://emissia.org/offline/2007/1187.htm>.
24. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос», 2005. – 10 сентября. – Режим доступа : <http://eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
25. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 191 с.
26. Биковська О. В. Виховна діяльність в позашкільних навчальних закладах / О. В. Биковська // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. ст. Серія «Пед. науки». – К. : НПУ, 2003. – Вип. LII (52). – С. 17–22.
27. Биковська О. В. Деякі аспекти модернізації позашкільної освіти / О. В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки : зб. наук. пр. – К. ; Запоріжж : ЗДУ, 2003. – Вип. 26. – С. 124–127.
28. Биковська О. В. Місце позашкільної освіти в системі безперервної освіти / О. В. Биковська // Педагогіка і психологія формування творчої

особистості : проблеми і пошуки: зб. наук. пр. – К. ; Запоріжжя : ЗДУ, 2002. – Вип. 23. – С. 131–133.

29. Биковська О. В. Основні напрями виховання учнів в позашкільних навчальних закладах / О. В. Биковська // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. ст. – К. : НПУ, 2004. – Вип. LV (55). – С. 28–38.

30. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. В. Биковська. – К., 2008. – 42 с.

31. Биковська О. В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / О. В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.

32. Бичкова І. І. Організаційно-педагогічні засади навчання слухачів факультету довузівської підготовки (на матеріалі дисциплін природничного циклу) : автореф. ... дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / І. І. Бичкова. – Київ, 1999. – 20 с.

33. Білецький В. Мова як чинник консолідації українського суспільства в націю / В. Білецький, В. Радчук // Слово і час. – 1998. – № 12. – С. 81–86.

34. Блинов И. Я. Выразительное чтение и культура устной речи : научное издание / И. Я. Блинов. – М. : Учпедгиз, 1946. – 200 с.

35. Блинов И. Я. О культуре речи / И. Я. Блинов. – М. : Госполитиздат, 1958. – 64 с.

36. Богущ А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / А. Богущ, Н. Гавриш ; за ред. А. М. Богущ. – К. : Вища школа, 2007. — 542 с.

37. Богущ А. М. Культура речевого общения детей дошкольного возраста : метод. пособие / А. М. Богущ, Е. П. Аматыева, С. К. Хаджирадева. – Одесса : ЮНЦ АПН Украины, 2003. – 251 с.

38. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників : мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. / А. М. Богуш, Н. І. Луцан ; вид. друге, доп. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2008. – 256 с.
39. Богуш А. М. Педагогічно-мовленнєвий супровід розвитку дітей дошкільного віку / А. М. Богуш // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-ту, 2010. – № 1. – С. 42–47.
40. Богуш А. М. Формування мовленнєвої особистості дитини в полікультурному середовищі : теоретичний аспект / А. М. Богуш // Славянская педагогическая культура. – 2010. – № 9. – С. 158–161.
41. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (Психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
42. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук // Вісник НТУУ “КПІ”. Філософія. психологія. педагогіка. – 2009. – Вип. 3. – С. 121–124.
43. Бондар В. Дидактика : підруч. / В. Бондар. – Київ : «Либідь», 2005. – 262 с.
44. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 12–15.
45. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2000. – 352 с.
46. Боринштейн Е. Р. Личность : ее языковые ценностные ориентации / Е. Р. Боринштейн, А. А. Кавалеров. – Одеса : Астропринт, 2001. – 163 с.

47. Боровикова Л. В. Инновации в образовании через интеграцию онтологического и аксиологического подходов / Л. В. Боровикова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 89–93.

48. Бородіна Г. І. Комунікативні завдання на базі професійно-орієнтованого тексту при навчанні ESP / Г. І. Бородіна, А. М. Спевак // Вісник ХНУ. – 2009. – № 14. – С. 40–45.

49. Борытко Н. М. В пространстве воспитательной деятельности : монография / Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2001. – 181 с.

50. Будянська В. А. Формування культури ділового спілкування майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. А. Будянська. – Київ, 2013. – 20 с.

51. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130–137.

52. Варенко Т. К. Виховання педагогічної толерантності майбутніх учителів на основі аксіологічного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Т. К. Варенко. – Харків, 2011. – 212 с.

53. Вашуленко М. С. Підготовка майбутніх учителів до формування мовно-мовленнєвої компетентності молодших школярів / М. Вашуленко, В. Собко // Початкова школа. – 2001. – № 6. – С. 27–31.

54. Вашуленко М. С. Українська мова і мовлення в початковій школі : [метод. посібн.] / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.

55. Вашуленко М. С. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2000. – № 4. – С. 11–14.

56. Вашуленко О. Читацька компетентність молодшого школяра : теоретичний аспект / О. Вашуленко // Початкова школа. – 2011. – № 1. – С. 48–50.

57. Введенская Л. А. Риторика и культура речи / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – 3-е изд., доп. и перераб. – Ростов-на-Дону : Изд-во «Феникс», 2003. – 544 с.

58. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Кер. вид. проекту П. М. Мовчан, В. В. Німчук, В. Й. Клічак – К. : Вид-во «Дніпро», 2009. – 1332 с.

59. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.

60. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. О. Єрошенко. – Донецьк : ТОВ «Глолрія Трейд», 2012. – 864 с.

61. Вениг Н. Н. Формирование речевой компетенции старшеклассников : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. Н. Вениг. – Херсон, 2001. – 179 с.

62. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання : автореф. дис. ... канд. філол. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / С. В. Вербещук. – Івано-Франківськ, 2016. – 20 с.

63. Вербещук С. В. Формування мовленнєвої культури учнів початкової школи в процесі літературного читання : дис. ... канд. філол. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова) / С. В. Вербещук. – Івано-Франківськ, 2016. – 243 с.

64. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

65. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–39.

66. Вербицкий А. А. Проблема трансформации мотивов в контекстном обучении [Электронный ресурс] / А. А. Вербицкий, Н. А. Бакшаева. – Режим доступа : <http://www.library.by/portalus/modules/psychology>.

67. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2002. – 576 с.
68. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Просвещение, 1962. – Т. 3. – С. 254-273.
69. Выготский Л. С. Проблема возраста / Л. С. Выготский // Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244–268.
70. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвої творчості в дошкільному віці / Н. Гавриш. – Донецьк: ТОВ «Лебідь», 2001. – 218 с.
71. Гавриш Н. В. Розвиток мовленнєвотворчої діяльності в дошкільному дитинстві: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Гавриш. – К., 2002. – 32 с.
72. Гайсина Г. И. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования : автореф. ... д-ра пед. наук / Г. И. Гайсина. – М., 2002. – 37 с.
73. Галагузов А. Н. Культурологический подход как методологическое основание образовательной деятельности / А. Н. Галагузов // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 4. – С. 45–50.
74. Галагузова М. А. Аксиологический подход в профессиональной подготовке социальных педагогов / М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова // Педагогическое образование и наука. – 2010. – № 6. – С. 11–18.
75. Гез Н. И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – 1969. – № 6. – С. 29–40.
76. Гладіна Г. І. Комунікативні вправи як засіб закріплення мовного матеріалу / Г. І. Гладіна, В. К. Сеніна // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – Бердянськ : Бердян. держ. пед. ун-т, 2009. – Вип. № 2. – С. 113–117.

77. Гойхман О. Я. Основы речевой коммуникации : учебн. / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. О. Я. Гойхмана. – М. : Изд. дом «ИФРА-М», 1997. – 271 с.

78. Гойхман О. Я. Русский язык и культура речи : учеб. пособ. / О. Я. Гойхман. – М. : ИНФРА – М., 2003. – 190 с.

79. Головин Б. Н. Основы культуры речи : учебн. пособ. / Б. Н. Головин. – М. : Высшая школа, 1988. – 319 с.

80. Головченко А. С. Довузівська освіта : проблеми інтеграції педагогічних технологій та адаптації молоді / А. С. Головченко, О. В. Литвин // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наук. праць. – К. : Політехніка, 2005. – С. 25–30.

81. Голуб И. Б. Секреты хорошей речи / И. Б. Голуб, Д. Э. Розенталь. – М. : Междунар. отношения, 1993. – 280 с.

82. Голубова Г. В. Педагогічні умови розвитку обдарованості студентів [Електронний ресурс] / Г. В. Голубова. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_105345.doc.htm.

83. Гончар Т. І. Формування комунікативної культури молодших школярів в умовах дозвілля : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.06 / Т. І. Гончар. – Київ, 2003. – 21 с.

84. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 308 с.

85. Гороховська Т. В. Формування культури професійного мовлення майбутніх працівників органів внутрішніх справ : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Гороховська. – К., 2007. – 18 с.

86. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.

87. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. М. Горошкіна. – Київ, 2005. – 39 с.

88. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М. : Педагогика, 1977. – 136 с.

89. Гришина Ю. В. Качество довузовского образования: сущностно-содержательная характеристика понятия [Электронный ресурс] / Ю. В. Гришина. – Режим доступа : http://www.e-notabene.ru/pp/article_19049.

90. Гурвич С. С. Основы риторики / С. С. Гурвич, В. Ф. Погорелко, М. А. Герман. – К. : Вища шк., 1988. – 247 с.

91. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ОПЦ ИНТОР, 1996. – 541 с.

92. Давыдова О. А. Формирование культуры делового общения у будущих государственных служащих : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О. А. Давыдова. – Волгоград, 2003. – 206 с.

93. Дегтярева Т. А. Основы культуры письменной речи / Т. А. Дегтярева. – М., Мысль, 1968. – 108 с.

94. Дейк Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Сост. В. В. Петрова ; под ред. В. И. Герасимова; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.

95. Демченко Н. Ф. Вікторина для знавців української мови та літератури «Знай, люби, бережи» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibl.com.ua/literatura/33629/index.html>.

96. Демьяненко М. Я. Основы общей методики обучения иностранным языкам / М. Я. Демьяненко, К. А. Лазаренко, С. В. Мельник. – К. : Вища школа, 1984. – 255 с.

97. Державний стандарт повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

98. Дерябо С. Д. Учителю о диагностике эффективности образовательной среды / С. Д. Дерябо ; под ред. В. П. Лебедевой, В. И. Панова. – М. : Молодая гвардия, 1997. – 222 с.

99. Дженджеро О. Л. Розвиток комунікативних умінь старшокласників у процесі застосування інтерактивних технологій на уроках української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. Л. Дженджеро. – К., 2011. – 20 с.

100. Дика Н. М. Система роботи з культури мовлення в 5–7 класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. М. Дика. – Київ, 2002. – 20 с.

101. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія : навч. посіб. / Упоряд. А. М. Богуш. – К. : СЛОВО, 2005. – 720 с.

102. Дубовик С. Г. Формування культури етикетного спілкування учнів початкової школи / С. Г. Дубовик // Вісник психології і педагогіки [Електронний ресурс]. – К. : Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут людини. – Випуск 18. – К., 2015. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_18.

103. Жадько В. А. Термінологічний словник : філософія, релігієзнавство : словник / В. А. Жадько. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2004. – 85 с.

104. Жинкин Н. И. Механизмы речи / Н. И. Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

105. Заболотна М. І. Система вправ для навчання аудіювання новинних публіцистичних текстів старшокласників в умовах профільного навчання / М. І. Заболотна // Вісник Житомирського державного

університету. Педагогічні науки. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – Вип. 4 (70). – С. 85–92.

106. Загальна психологія : підручник / [О. В. Скрипченко, Л. В. Волинська, З. В. Огороднійчук та ін.]. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.

107. Закон України «Про позашкільну освіту» // Збірник документів з організації позашкільної освіти. – К., 2002. – С. 21–42.

108. Залюбівська О. Б. Формування риторичної культури майбутніх викладачів технічних університетів в умовах магістерської підготовки / О. Б. Залюбівська // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». – Острог: РВВ Національного університету Острозька академія, 2014. – Вип. 29. – С. 111–115.

109. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – К. : Либідь, 2002. – 304 с.

110. Захарова А. Д. Психология обучения старшеклассников / А. В. Захарова. – М. : Знание, 1976. – 64 с.

111. Звягинский В. И. Идея, замысел и гипотеза педагогического исследования / В. И. Звягинский, А. Т. Закирова // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 9–14.

112. Зимняя А. А. Вербальная коммуникация в общественно-коммуникативной деятельности / А. А. Зимняя // Мышление и общение : матер. всесоюз. симп. – Алма-Ата : Мектеп, 1973. – С. 217 – 220.

113. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 432 с.

114. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учеб. / И. А. Зимняя ; изд. второе, доп., исправ. и перераб. – М. : Университетская книга, Логос, 2007. – 384 с.

115. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.

116. Зимняя И. А. Психология слушания и говорения : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И. А. Зимняя. – М., 1973. – 32 с.
117. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вип. 1. – 72 с.
118. Ильченко О. А. Стандартизация новых образовательных технологий / О. А. Ильченко // Высшее образование в России. – 2006. – № 4. – С. 42–47.
119. Ильяш М. И. Основы культуры речи / М. И. Ильяш. – К.; Одесса : Вища школа, 1984. – 187 с.
120. Іванишин В. Мова і нація / В. Іванишин, Я. Радевич-Винницький. – Вид. четверте, доп. – Дрогобич : Видавнича фірма «Відродження», 1994. – 218 с.
121. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий : учебно-метод. пособ. / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – М. : АПКиПРО, 2003. – 101 с.
122. Калашников М. М. Формирование культуры делового общения государственных служащих в системе непрерывного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Орел, 2009. – 21 с.
123. Караман С. О. Методика розвитку зв'язного мовлення. Ознайомлення з мовними нормами / С. О. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 2. – С. 47–50.
124. Караман С. О. Навчання виразного читання й ораторського мистецтва / С. О. Караман // Українська література в загальноосвітній школі. – 2004. – № 9. – С. 45–48.
125. Караман С. О. Позакласна робота з української мови / С. О. Караман // Українська мова і література в загальноосвітніх школах. – 2004. – № 9. – С. 45–47.
126. Кирильчук О. Б. Аналіз теоретичних поглядів на проблему культури мовлення крізь призму риторики / О. Б. Кирильчук // Сучасні

інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – Випуск 26. – С. 299–302.

127. Кирильчук О. Б. Виховання риторичної культури старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Б. Кирильчук. – Умань, 2013. – 21 с.

128. Кирильчук О. Б. Риторична майстерність учителя гуманітарних дисциплін / О. Б. Кирильчук // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. пр. Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. – Полтава : Полтав. нац. пед. ун-ту імені В. Г. Короленка, 2011. – Випуск 8. Частина II. – Серія «Педагогічні науки». – С. 139–142.

129. Кирьякова А. В. Ценностные ориентиры университетского образования / А. В. Кирьякова // Вестник ОГУ. – 2011. – № 2 (121). – С. 27–33.

130. Кискина М. В. Правила речевого поведения как детерминанта диалогового дискурса / М. В. Кискина // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». – № 3. – 2009. – М. : Изд-во МГОУ. – С. 13–18.

131. Клеба А. Формування інформаційно-комунікативної культури майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / А. Клеба // EESJ. – 2015. – Ч. 1. – С. 145–150.

132. Климова К. Я. Формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів в умовах говірок Житомирщини : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 13.00.02. – теорія і методика навчання української мови / К. Я. Климова. – Київ, 2000. – 19 с.

133. Климчик С. Критерії оцінювання, показники та рівні сформованості професійного мовлення майбутніх соціальних педагогів [Електронний ресурс] / С. Климчик. – Режим

доступу : http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pippo/2011_5/Klimchuk.htm.

134. Ковалик І. І. Мова і мовлення та форми їх існування / І. І. Ковалик // Мовознавство. – 1979. – № 3. – С. 3–9.

135. Ковшиков В. А. Психолінгвістика. Теорія речевої діяльності / В. А. Ковшиков, В. П. Глухов. – М. : АСТ: Астрель, 2007. – 318 с.

136. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : МарТ, 2005. – 448 с.

137. Колова А. Г. Дидактичні засади формування вмінь ділового спілкування учнів у навчальному процесі старшої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / А. Г. Колова. – Харків, 2010. – 21 с.

138. Колотілова Н. А. Риторика : навч. посіб. Н. А. Колотілова. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.

139. Кон І. С. Психологія старшокласника : посіб. / І. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – 191 с.

140. Кондрашова Л. В. Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте / Л. В. Кондрашова. – Киев, Одесса : Высшая шк. Головное изд-во, 1988. – 160 с.

141. Конкурс з української мови Петра Яцика [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://poippo.pl.ua/olimp-konkursy/kd/konkurs-z-ukrainskoj-movu-im-petra-yatsyuka>.

142. Концепція позашкільної освіти й виховання (від 25 грудня 1996 р.) // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. – 1996. – № 7. – С. 22–32.

143. Костиця Н. М. Культурологічний підхід до формування мовної особистості майбутніх фахівців аграрної галузі [Електронний ресурс / Н. М. Костиця. – Режим доступу : <http://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/view/1068>.

144. Крайник В. Л. Культурологический поход к профессиональной культуре педагога / В. Л. Крайник // Вестник ТГПУ. – 2004. – Вып. 5(42). – С. 49–54.
145. Красных В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гносис, 2002. – 284.
146. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 512 с.
147. Крутій К. Л. Освітній простір дошкільного навчального закладу : монографія : у 2-х ч. / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2009. – Частина перша. Концепції, проектування, технології створення. – 320 с.
148. Крутій К. Л. Створення мовленнєвого середовища. Теоретичні засади і практична реалізація / К. Л. Крутій. – Запоріжжя : ТОВ «ЛПКС» ЛТД, 2001. – 164 с.
149. Крсек О. Є. Формування професійної мовленнєвої культури у студентів медичних університетів як компоненти їх духовності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. Є. Крсек. – Луганськ, 2006. – 268 с.
150. Культура мовлення вчителя-словесника / [уклад. : О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова та ін.]. – Луганськ : Навчальна книга, 2007. – 111 с.
151. Культура української мови : довідник / С. Я. Єрмоленко, Н. Я. Дзюбишина-Мельник, К. К. Ленець та ін.; за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 302 с.
152. Культура фахового мовлення : навч. посіб. / [Н. Д. Бабич, К. Ф. Герман, М. В. Скаб та ін. ; за ред. Н. Д. Бабич] – 2-е вид. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2006. – 495 с.
153. Курільченко В. В. Формування інтелектуальної культури учнів підліткового віку в центрі довузівської освіти класичного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / В. В. Курільченко. – Харків, 2016. – 215 с.

154. Ладыженская Т. А. Живое слово : Устная речь как средство и предмет обучения : [учеб. пособие] / Т. А. Ладыженская. – М. : Просвещение, 1986. – 127 с.
155. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.
156. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию / Н. М. Лебедева. – М. : Ключ-С, 1999. – 224 с.
157. Леднев В. С. Содержание образования : учеб.пособ. / В. С. Леднев – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
158. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. посіб. / За ред. В. І. Лозової. – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
159. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 1997. – 351 с.
160. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 212 с.
161. Леонтьев А. Н. Психологическое исследование речи / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2-х т. / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 1. – С. 65–75.
162. Леонтьев А. Н. Очерк развития психики // Избранные психологические произведения : в 2-х т. / А. А. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – Т. I. – С. 279–302.
163. Лещенко Г. П. Сучасні комунікативно зорієнтовані підходи до вивчення української мови в школі / Г. П. Лещенко // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вищому навчальному закладі : зб. наук. праць. – Рівне : РВЦ МЕНУ імені С. Дем'янчука, 2013. – № 2 (10). – С. 78–85.

164. Лісовий М. І. Формування професійного мовлення майбутніх медичних працівників у вищих медичних навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. І. Лісовий. – Вінниця, 2006. – 28 с.
165. Літвін І. М. Система вправ для формування англомовної аудитивної компетенції у майбутніх учителів на матеріалі відеофонограми-інтерв'ю / І. М. Літвін // Вісник КНЛУ. Серія «Педагогіка та психологія». – 2011. – № 19. – С. 118–130.
166. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В. Н. Ярцевой. – М. : Сов. энцикл., 1990. – 682 с.
167. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. – Харків, 1997. – 338 с.
168. Лошакова И. И. Стратегии довузовского образования в контексте социальных трансформаций современного российского общества : дис. ... д-ра социол. наук : 22.00.00 / И. И. Лошакова. – Саратов, 2003. – 44 с.
169. Луценко Н. Введение в лингвистику слова / Н. Луценко. – Горловка : Издательство ГГПИИЯ, 2003. – 144 с.
170. Люблінська Г. О. Дитяча психологія / Г. О. Люблінська. – К. : Вища школа, 1974. – 355 с.
171. Ляховицький М. В. Основні принципи побудови підручників і навчальних посібників з іноземної мови для шкіл УРСР / М. В. Ляховицький // Методика викладання іноземних мов. – К. : Рад. школа, 1972. – Вип. 7. – С. 73–79.
172. Ляховский М. В. Технические средства в обучении иностранным языкам / М. В. Ляховський, И. М. Кошман. – М., 1981. – 143 с.
173. Мазін В. М. Критерії та показники сформованості культури самореалізації педагога / В. М. Мазін // Педагогіка і психологія формування творчої особистості : проблеми і пошуки. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2007. – Вип. 41. – С. 217–225.

174. Мандрик Н. В. До проблеми сучасного уроку української мови [електронний ресурс] / Н. В. Мандрик // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : зб. наук. праць Рівнен. держ. гуман. ун-ту. – Рівно : Вид-во Рівнен. держ. гуман. ун-ту, 2014. – Вип. 8(51). – С. 139–142.

175. Мануйлов Ю. С. Соотношение понятий пространство и среда в контексте управленческой практики [Электронный ресурс] / Ю. С. Мануйлов. – Режим доступа : <http://new.niro.nnov.ru/?id=1971>.

176. Мариківська Г. А. Використання системи пізнавальних завдань на заняттях з української мови на факультеті довузівської підготовки / Г. А. Мариківська // Сучасна україністика : проблеми мови, історії та народознавства : матер. міжвузівської науково-методичної конференції (м. Харків, 14 квітня). – Х. : ВД «ІНЖЕК», 2005. – С. 256–261.

177. Мариківська Г. А. Виховання мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів і студентів вищого навчального закладу / Г. А. Мариківська // Формування сучасного освітнього середовища : теорія і практика : матер. регіон. наук.-практ. конф. (м. Харків, 17 травня 2016 р.) – Харків : ФОП Петров В.В., 2016. – С. 144–147.

178. Мариківська Г. А. Виховання мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів на підготовчих курсах ВНЗ / Г. А. Мариківська // Проблеми та перспективи розвитку освіти : матер. II Між народ. науково-практ. конф. (м. Київ, 25-26 березня 2016 р.). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2016. – С. 143–145.

179. Мариківська Г. А. Завдання з навчальної дисципліни «Українська мова» для слухачів відділу профорієнтації та роботи з обдарованими учнями / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : ХНЕУ імені С. Кузнеця, 2015. – 136 с.

180. Мариківська Г. А. Комунікативне спрямування навчання рідної мови на підготовчих курсах вищих навчальних закладів як умова виховання

мовленнєвої культури майбутніх абітурієнтів / Г. А. Мариківська // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. – Харків : Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2016. – С. 83–96.

181. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з теми «Безсполучникове складне речення» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 40 с.

182. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з теми «Відокремлені члени речення» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 48 с.

183. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи з теми «Вставні і вставлені конструкції» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2006. – 40 с.

184. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи з теми «Пряма мова. Діалог. Цитати» з української мови для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2006. – 36 с.

185. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до виконання самостійної роботи з тем «Спрощення в групах приголосних», «Зміни приголосних при словотворенні», «Подвоєння приголосних» навчальної дисципліни «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2006. – 56 с.

186. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з теми «Речення з однорідними членами» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 40 с.

187. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з теми «Складнопідрядне речення» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 52 с.

188. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з теми «Тире між підметом і присудком» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 40 с.

189. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з тем «Уживання апострофа», «Уживання м'якого знака», «Правопис префіксів» курсу «Українська мова» для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2005. – 44 с.

190. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації до самостійної роботи з української мови (тема «Складносурядне речення») для слухачів факультету довузівської підготовки / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХДЕУ, 2004. – 56 с.

191. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації і завдання до самостійної роботи з теми «Лексика» навчальної дисципліни «українська мова» для абітурієнтів / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид. ХНЕУ, 2010. – 52 с.

192. Мариківська Г. А. Методичні рекомендації і завдання до самостійної роботи з теми «Фразеологія» навчальної дисципліни «Українська мова» для абітурієнтів / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : Вид-во ХНЕУ, 2010. – 40 с.

193. Мариківська Г. А. Орфографія. Підготовчий курс з української мови для абітурієнтів : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Х. : ВД ІНЖЕК, 2005. – 112 с.

194. Мариківська Г. А. Особливості формування мовленнєвої культури старшокласників у профорієнтаційних центрах ВНЗ / Г. А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2016. – Вип. 46 (99). – С. 245–249.

195. Мариківська Г. А. Підготовчий курс з української мови для абітурієнтів. Практикум : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : ВД ІНЖЕК, 2007. – 312 с.

196. Мариківська Г. А. Практикум з української мови : тестові та практичні завдання : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : ВД ІНЖЕК, 2008. – 312 с.

197. Мариківська Г. А. Практикум з української мови : тестові та практичні завдання : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – [3-є вид.]. – Харків : ВД ІНЖЕК, 2011. – 336 с.

198. Мариківська Г. А. Практикум з української мови : тестові та практичні завдання : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – [4-є вид.]. – Харків : ВД ІНЖЕК, 2013. – 352 с.

199. Мариківська Г. А. Робочий зошит з української мови для абітурієнтів. Тестові завдання : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Х. : ВД ІНЖЕК, 2005. – 128 с.

200. Мариківська Г. А. Робочий зошит з української мови : тестові завдання для підготовки до зовнішнього тестування : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків: ВД ІНЖЕК, 2008. – 168 с.

201. Мариківська Г. А. Робочий зошит з української мови : тестові завдання для підготовки до зовнішнього тестування : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – [2-є вид.]. – Харків : ВД ІНЖЕК, 2009. – 168 с.

202. Мариківська Г. А. Розвиток творчості молоді в умовах навчання на факультеті довузівської підготовки / Г. А. Мариківська // Творчість як

засіб особистісного росту та гармонізації людських стосунків : тези доповідей Міжнар. наук.-практ. конференції (м. Житомир, 22–23 квітня). – Київ – Житомир : Державний фонд гармонізації людських стосунків МОН України, 2005. – С. 67–68.

203. Мариківська Г. А. Синтаксис. Пунктуація. Підготовчий курс з української мови для абітурієнтів : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Х. : ВД ІНЖЕК, 2005. – 108 с.

204. Мариківська Г. А. Тестові завдання з навчальної дисципліни «українська мова» для слухачів відділу профорієнтації та роботи з обдарованими учнями : навч. посіб. / Г. А. Мариківська, В. А. Будянська. – Харків : ХНЕУ ім. С. Кузнеця, 2015. – 136 с.

205. Мариківська Г. А. Урахування вікових особливостей учнів у процесі виховання мовленнєвої культури / Г. А. Мариківська // Управлінські та психологічні аспекти професійної підготовки фахівців в умовах інноваційного розвитку освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Харків, 20 квітня 2016 р.). – Х. : ТОВ «Планета- Принт», 2016. – Ч. 1. – С. 143–147.

206. Мариківська Г. А. Формування виразності мовлення старшокласників як складової їхньої мовленнєвої культури / Г. А. Мариківська // Науковий журнал «Молодий вчений». – Херсон : ТОВ «Видавничий дім «Гельветика». – 2016. – № 7 (34). – С. 439 – 442.

207. Мариківська Г. А. Формування мовленнєвої культури старшокласників у процесі виконання комунікативно-ситуативних завдань / Г. А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2015. – Вип. 45 (98). – С. 362–367.

208. Мариківська Г. А. Формування мовленнєвої культури старшокласників у процесі використання дидактичних ігор / Г. А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і

загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2016. – Вип. 47 (100). – С. 214–219.

209. Мариківська Г. А. Формування творчого мислення у старшокласників / Г. А. Мариківська // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : фірма «ГНОЗІС», 2003. – Т. V. – Ч. 5. – С. 206–210.

210. Мариківська Г. А. Формування точності мовлення старшокласників як складової їхньої мовленнєвої культури / Г. А. Мариківська // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. – Запоріжжя : Вид-во Класичного приватного університету, 2016. – С. 287–292.

211. Марыкивская Г. А. Воспитание речевой культуры будущих абитуриентов в высших учебных заведениях / Г. А. Марыкивская // Оралдың ғылым жаршысы (Уральский научный вестник) : научно-теоретический и практический журнал. – Казахстан : Уралнаучкнига – 2016. – № 8 (162). – Серия «Педагогические науки. Филологические науки. История». – С. 11–16.

212. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов. – М. : Просвещение, 1990. – 192 с.

213. Масенко Л. Т. Мова і суспільство : постколоніальний вимір / Л. Т. Масенко. – К. : КМ Академія ; К. : Просвіта, 2004. – 163 с.

214. Матвеева Л. Л. Культурологія : Курс лекцій : Навч. посібник / Матвеева Л. Л. – К. : Либідь, 2005. – 512 с.

215. Мацько Л. Культура мови / Л. Мацько // Початкова школа. – 1996. – № 3. – С. 28–30.

216. Мацько Л. І. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – 2-е вид, стереотип. – К. : Вища шк., 2003. – 311 с.

217. Мацько Л. І. Українська мова : формування національної свідомості / Л. І. Мацько // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С. 12–16.

218. Мегем Т. Є. Діяльнісний підхід до навчання (комунікативний аспект) / Т. Є. Мегем // Вісник Глухівського державного педагогічного університету : зб. наук. праць. – Глухів : Глух. держ. пед. ун-т імені О. Довженка, 2010. – Вип. 15. Серія : Педагогічні науки. – С. 184–186.

219. Медведева Д. О. Трансформация социальных функций довузовской подготовки в современном российском обществе : социологический аспект : автореф. ... канд. социолог. наук : 22.00.04 / Д. О. Медведева. – Екатеринбург, 2013. – 22 с.

220. Медведєва О. Р. Формування творчих умінь студентів у позааудиторній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Р. Медведєва. – Харків, 2006. – 266 с.

221. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство : материалы II междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.) [Электронный ресурс] / И. П. Мединцева. – М. : Буки-Веди, 2012. – Режим доступа : <http://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148>.

222. Мелікова С. О. Інтерактивне навчання – інноваційна форма навчального процесу / С. О. Мелікова // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 206. – С. 89–93.

223. Менг Т. В. Педагогические условия построения образовательной среды вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. В. Менг. – СПб., 1999. – 170 с.

224. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах / За ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

225. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / [Н. И. Гез, М. В. Ляховский, А. А. Миролубов и др.]. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.

226. Методика преподавания интеграционного курса (литература, изобразительное искусство, компьютерные технологии в Диалоге Культур :

метод. пособ. / [Н. Абинова, О. Вербицкая, В. Доманский и др.] ; под ред. Е. П. Гайдамаки. – Томск : Том. госуд. ун-т, 2005. – 124 с.

227. Микитюк М. В. Факультативний курс з української мови. Риторика / М. В. Микитюк. – Харків : Видавнича група «Основа», ПП «Тріада+», 2007, Издательская группа «Основа». – 192 с.

228. Михайличенко О. В. Методика викладання суспільних дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. В. Михайличенко. – Суми : Сум ДПУ, 2009. – 122 с.

229. Михайличенко О. В. Формування мовленнєвої культури школярів як чинник розвитку особистості / О. В. Михайличенко // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. праць.– Київ : Видавничий центр КНЛУ, 2016. – Вип. 53. – С. 92–94.

230. Мнацаканян Л. И. Личность и оценочные способности старшеклассников: Книга для учителя / Л. И. Мнацаканян. – М.: Просвещение, 1991. – 189 с.

231. Момот В. М. Формування професійно зорієнтованого мовлення у студентів технікумів і коледжів технічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. М. Момот. – Київ, 2002. – 185 с.

232. Москалець В. П. Психологія особистості: навчальний посібник / В. П. Москалець. – Київ : Центр учбової літератури, 2013. – 262 с.

233. Мудрик А. В. Время поисков и решений, или старшеклассникам о них самих: Книга для учащихся / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1990. – 190 с.

234. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников / А. В. Мудрик. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.

235. Мудрик А. В. Современный старшеклассник : проблемы самоопределения / А. В. Мудрик. – М. : Знание. 1977. – 64 с.

236. Мучник Б. С. Культура письменной речи. Формирование стилистического мышления / Б. С. Мучник ; 2-е изд. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 175 с.

237. Мучник Б. С. Человек и текст : основы культуры письменной речи / Б. С. Мучник. – Москва : Книга, 1985. – 252 с.

238. М'ясоїд Г. І. Педагогічні умови розвитку комунікативної культури соціальних інспекторів у процесі підвищення кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. І. М'ясоїд. – Дніпропетровськ, 2001. – 317 с.

239. Нагорная С. Н. К проблеме формирования коммуникативной культуры будущих абитуриентов / С. Н. Нагорная // Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования : сб. ст. – Минск : БГУ, 2011. – Вып. 2. – С. 24–25.

240. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Указ Президента України № 344/2013) (від 25 червня 2013 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/36322>.

241. Немов Р. С. Психология : ученик : в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – М. : Гуманитар. Изд. центр «Владос», 2001. – Кн. 2 : Психология образования. – 2001. – 606 с.

242. Нефёдова М. С. Психологические условия школьной образовательной среды [Электронный ресурс] / М. С. Нефедова // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса : рег. сб. науч. тр. – 2005. – Вып. 3. – Режим доступа : <http://www.egpu.ru/lib/elib/Data/Content/128253450068125000/Default.aspx>.

243. Ніколаєва С. Ю. Методика навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах / С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2008. – 286 с.

244. Новий словник іншомовних слів : близько 40000 сл. і словосполучень / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк] ; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.

245. Новий тлумачний словник української мови : в 4 т. – Т. 3. – К. : Аконті, 1999. – 927 с.
246. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
247. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Рус. яз., 1991. – 916 с.
248. Олійник І. Мовленнєва діяльність як основа розвитку мовлення школярів / І. Олійник // Вісник Рівненського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Рівне : Рівненське ОІППО, 2011. – Вип. 8. – С. 4–14.
249. Осадченко І. Формування ціннісно-сміслових орієнтацій в учнів старшої школи як пропедевтична проблема / І. Осадченко // Людинознавчі студії : зб. наук. Дрогобицького держ. пед. ун-ту імені Івана Франка. – Дрогобич : Видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2014. – Вип. 29. Ч. 3. Педагогіка. – С. 128–129.
250. Основы теории коммуникации : учебник / Под ред. проф. М. А. Василика. – М. : Просвещение, 1998. – 258 с.
251. Падукова М. С. Создание языковой среды во внеурочной деятельности как основы развития социокультурной компетенции / М. С. Падукова, Е. М. Рожкова // Пермский педагогический журнал. – 2013. – № 4. – С. 26–31.
252. Паращенко Л. І. Технологія формування ключових компетентностей у старшокласників : практичні підходи / Л. І. Паращенко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 71–84.
253. Парфенова О. В. Формування етнохудожньої культури майбутніх дизайнерів у позааудиторній діяльності : дис. ... канд.. пед. наук : 13.00.07 / О. В. Парфенова. – Луганськ, 2014. – 213 с.

254. Пасинок В. Г. Основи культури мовлення : навч. посіб. / В. Г. Пасинок. – Х. : ХНУ, 2011. – 228 с.
255. Пасинок В. Г. Теоретичні основи мовленнєвої підготовки вчителя / В. Г. Пасинок – Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна – 2001. – 270 с.
256. Пасинок В. Г. Теоретичні основи формування професійних мовленнєвих умінь у майбутніх учителів нефілологічних спеціальностей : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / В. Г. Пасинок. – К., 2002. – 40 с.
257. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
258. Пассов Е. И. Теоретические основы обучения иностранному говорению : пособ. / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 215 с.
259. Педагогика в современных информационно-образовательных средах [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.gdenet.ru/bibl/education/Communications/5.1.html>.
260. Педагогическое речеведение. Словарь-справочник / Под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков ; изд-во 2-е, испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
261. Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
262. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю./ М. І. Пентилюк – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
263. Пентилюк М. І. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8–10.
264. Перехейда О. М. Додаткова освіта – фактор розвитку інтелектуального та творчого потенціалу особистості гімназиста / О. М. Перехейда // Виховна робота в школі. – 2013. – № 5. – С. 2–30.

265. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. О. Петриченко. – Х., 2007. – 236 с.
266. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 239 с.
267. Пилинський М. М. Мовна норма и стиль / М. М. Пилинський. – К. : Наукова думка, 1976. – 288 с.
268. Плещенко Т. П. Основы стилистики и культуры речи : учеб. пособ. / Т. П. Плещенко, Н. В. Федотова, Р. Г. Чечет. – Минск : Тетра Системс, 1999. – 240 с.
269. Подлевська Н. В. Формування культури спілкування в учнів 5 – 6 класів на уроках української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Подлевська. – К., 2010. – 20 с.
270. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко ; 2-е вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
271. Полатай Е. Г. Формування культури мовлення студентів філологічних факультетів як умова їхньої соціалізації : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Е. Г. Полатай. – Харків, 2001. – 18 с.
272. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 64–70.
273. Потебня А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня; 3-е изд., доп. – Харьков: Мирный труд, 1913. VII. – 225 с.
274. Пронюшкина Т. Г. Социальная роль довузовского образования / Т. Г. Пронюшкина // Фундаментальные исследования. – 2005. – № 3. – С. 107–108.

275. Психологический словарь / Под ред. член.-коресп. АПН СССР В.И. Войтко. – М. : Высшая школа, 1982. – 215 с.

276. Пустовіт Г. П. Позашкільна освіта і виховання в контексті основних напрямів реформування освіти в Україні / Г. П. Пустовіт // Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах. – 2011. – № 1. – С. 293 – 296.

277. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учеб. пособ. / Д. Я. Райгородский. – Самара : Изд. дом «БАХРАХ-М», 2002. – 672 с.

278. Растегаєва А. Є. Мовленнєва культура як культурологічний феномен / А. Є. Растегаєва // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. – Луганськ : Східноукр. нац. ун-т імені Володимира Даля, 2010. – Вип. № 5 (40). – С. 177–188.

279. Резунова О. С. Довузівська підготовка – невід’ємна складова аграрної політики в Україні / О. С. Резунова // Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України : зб. наук. праць. – К. : НУБПУ, 2010. – Вип. 155. Ч. 2. – С. 260–266.

280. Рембач О. О. Формування культури ділового спілкування майбутніх міжнародників-аналітиків у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О. О. Рембач. – Кіровоград, 2005. – 20 с.

281. Реформатский А. А. Введение в языковедение / А. А. Реформаторский. – М., 1996. – С.15–50.

282. Рожков М. И. Теория и методика воспитания : учеб. пособ. / М. И. Рожков, Л. В. Байбородова. – М. : Владос-Пресс, 2004. – 384 с.

283. Розенталь Д. Э. Словоупотребление и норма / Д. Э. Розенталь, М. А. Теленкова // Русская речь. – 1967. – № 3. – С. 15–21.

284. Розенталь Д. Э. Культура речи / Д. Э. Розенталь. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1964. – 140 с.

285. Росінська О. А. Культура сучасної української мови : довідник для всіх / О. А. Росінська. – Донецьк : ТОВ «ВКФ «БАО», 2009. – 448 с.
286. Русанівський В. М. Життя слова / В. М. Русанівський, С. Я. Єрмоленко. – Київ : Вища школа, 1978. – 189 с.
287. Селевко Г. Компетентности и их классификация / Г. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–143.
288. Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». Лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) / В. А. Семиченко. – К. : Миллениум, 2004. – 521 с.
289. Синиця І. О. Психологія усного мовлення / І. О. Синиця. – К. : Радянська школа, 1974. – 207 с.
290. Сілічова Т. В. Формування суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі фахової підготовки майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. В. Сілічова. – Харків, 2012. – 214 с.
291. Скворцов Л. И. Теоретические основы культуры речи / Л. И. Скворцов. – М. : Наука, 1980. – 352 с.
292. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іношомовних мовленнєвих навичок і вмінь / Н. К. Склярєнко // Іноземні мови. – 1999. – № 3. – С. 3–98.
293. Склярєнко Н. К. Типологія вправ в інтенсивному навчанні іноземних мов / Н. К. Склярєнко // Гуманістичні аспекти лінгвістичних досліджень і методики викладання іноземних мов : [збір. наук. праць]. – К. : КДПШМ, 1992. – С. 9–14.
294. Склярєнко Н. К. Обучение речевой деятельности на английском языке в школе : пособ. / Н. К. Склярєнко, Е. И. Онищенко, С. Л. Захарова. – Киев : Рад. шк., 1988. – 150 с.
295. Слободчиков, В. И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры / В. И. Слободчиков // Новые ценности

образования: культурные модели школ. – Инноватор-Bennet college. – 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

296. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука – Вид 2-ге. – Київ : Гол. ред. укр. рад. енциклопедії, 1985. – 966 с.

297. Сморгчова В. П. Интегративная модель развития коммуникативной культуры социального педагога / В. П. Сморгчова // Ученые записки Московского государственного социального университета. – 2003. – № 6 (38). – С. 84–91.

298. Сморгчова В. П. Формирование коммуникативной культуры социального педагога в системе профессиональной подготовки в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В. П. Сморгчова. – М., 2007. – 46 с.

299. Сокольчик И. А. Качество довузовской подготовки как необходимое условие доступности обучения в высшей школе / И. А. Сокольчик // Актуальные проблемы содержания и технологии обновления довузовского образования : сб. ст. – Минск : БГУ, 2011. – Вып. 2. – С. 28–31.

300. Соловьев А. Н. Дополнительное образование и довузовская подготовка : новые реалии и подходы / А. Н. Соловьев // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 8. – С. 62–66.

301. Сороколетов Ф. П. Правильность и выразительность устной речи / Ф. П. Сороколетов, А. И. Федоров. – Ленинград : Общ-во по распротр. полит. и науч. знаний РСФСР : Ленинградское отделение, 1962. – 59 с.

302. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики / Пер. с франц. А. М. Сухотина, под ред. Р. И. Шор. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с.

303. Стіліану І. Х. Розвиток культури мовлення старшокласників у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу : автореф дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / І. Х. Стіліану. – Кривий Ріг, 2011. – 20 с.

304. Сухомлинский В. А. Серце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – К. : Рад. шк., 1988. – 272 с.

305. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы) / Н. Ф. Талызина. – 2-е изд., доп., испр. – М. : МГУ, 1984. – 344 с.

306. Тверезовська Н. Т. Культурологічний підхід до формування особистості майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки [Електронний ресурс] / Н. Т. Тверезовська, Г. А. Чередниченко. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2011/Pedagogica/5_86986doc.htm.

307. Тернопільська В. І. Культура особистості школяра : постановка проблеми / В. І. Тернопільська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005 (24). – С. 130–133.

308. Тимошенко О. В. Комунікативні вправи при вивченні ESP / О. В. Тимошенко // Сучасні методи викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі : [матер. V Міжнародної конференції (м. Київ, 5-25 квітня 2012 р.). – К. : НТУУ «КПІ». – С. 170–174.

309. Тихомиров В. П. Открытое образование : предпосылки, проблемы и тенденции развития / В. П. Тихомиров. – М. : МЭСИ, 2000. – 178 с.

310. Ткачова Н. О. Аксиологічні основи педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. О. Ткачова. – Луганськ, 2006. – 509 с.

311. Ткачова Н. О. Педагогічний практикум : навч. посіб. / Н. О. Ткачова. – Харків : «НУА», 2002. – 96 с.

312. Тлумачний словник сучасної української мови : загальноповивана лексика / за заг. ред. В. Калашника. – Х. : ФОРМ Співак, 2009. – 960 с.

313. Токмина Т. А. Речевая культура будущего специалиста : учеб. пособ. / Т. А. Токмина, С. Ю. Токмин, О. Б. Миронова. – Тверь, 2003. – Изд. 1. – 139 с.

314. Толмачев А. В. Полководец человеческой силы. Беседы об ораторском искусстве / А. В. Толмачев. – М. : Мол. гвардия, 1969. – 208 с.

315. Трегуб С. Є. Критерії виявлення рівнів сформованості культури фахового мовлення майбутніх фармацевтів [Електронний ресурс] / С. Є. Трегуб // Науковий огляд. – 2014. – Т.7. – № 6. – Режим доступу : <http://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/256>.

316. Уайт Л. Теория эволюции в культурной антропологии / Л. Уайт // Уайт Л. Избранное : Эволюция культуры. – М. : РОССПЭН, 2004. – С. 586.

317. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних навчальних закладів в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О. В. Уваркіна. – Київ, 2003. – 29 с.

318. Українська мова. Енциклопедія / [Редкол. : В. М.Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. Зяблюк П. та ін.] ; 3-є вид. зі змінами і доп. – К. : Вид-во «Укр. Енцикл» імені М. П. Бажана, 2007. – 856 с.

319. Успенский Л. В. Культура речи [Размышления писателя] / Л. В. Успенский. – М. : Знание, 1976 – 96 с.

320. Учителю о педагогической технике / Под ред. Л. И. Рувинского. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

321. Фалькович Э. Искусство лектора / Фалькович Э. – М. : Госполитиздат, 1960. – 261 с.

322. Фатєєва Е. М. Організаційно-педагогічні засади управління центром довузівської підготовки вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01/ Е. М. Фатєєва. – К., 2005. – 21 с.

323. Федоренко Л. П. Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

324. Федорович Л. О. Умови оволодіння рідною мовою дітьми дошкільного віку / Л. О. Федорович // Дошкільна освіта. – 2009. – № 4 (26). – С. 46–54.

325. Федосов И. А. Культура речи / И. А. Федосов. – Ростов-на-Дону, 1979. – 96 с.

326. Федяєва В. Л. Довузівська підготовка абітурієнтів у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. Л. Федяєва, Київ, 1996. – 25 с.

327. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.

328. Філософський словник соціальних термінів / За заг. ред. В. П. Андрушенка. – Х. : Корвін, 2002. – 672 с.

329. Формановская Н. Что такое речевое поведение, воспитание / Н. Формановская // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 2. – С. 64–68.

330. Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / [А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987. – 181 с.

331. Формирование личности старшеклассника / [А. Д. Андреева, Н. И. Гуткина, И. В. Дубровина и др.]; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Педагогика, 1989. – 169 с.

332. Хлебодарова О. Б. Общая характеристика ценностей человека, их роль и место в структуре личности // Молодой ученый. – 2012. – № 6. – С. 357–361.

333. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання [Електронний ресурс] / Є. М. Хриков. – Режим доступу : <http://zavantag.com/docs/2979/index-21341.html>.

334. Христові С. І. Вироблення культури мовлення старшокласників як чинник особистісного саморозвитку / С. І. Христові // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : Криворізь. держ. пед. ун-т, 2010. – Вип. 29. – С. 107–115.

335. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 5. – С. 55–61.

336. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

337. Часнікова О. В. Компетентнісний підхід в освіті як основа її реформування [Електронний ресурс] / О. В. Часнікова // Народна освіта : електронне фахове видання. – 2014. – № 3(24). – Режим доступа : http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2607.

338. Черник Б. П. Эффективное участие в образовательных выставках : науч.-практ. пособие / Б. П. Черник ; под ред. А. Д. Копытова. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2001. – 199 с.

339. Чумаков М. В. Диагностика волевых особенностей личности / М. В. Чумаков // Вопросы психологии. – 2006. – № 1. – С. 169–178.

340. Шаповалова Д. С. Мовна вікторина «Подорож океаном рідної мови» [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://teacherjournal.in.ua/shkilni-predmeti/ukrajinska/1223-viktorina-z-ukrajinskoji-movi-oceanom-ridnoji-movi>.

341. Шацкий С. Т. Работа для будущего / С. Т. Шацкий. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

342. Шестозуб О. С. Формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. С. Шестозуб. – Умань, 2013. – 21 с.

343. Шулигіна Р. А. Формування культури спілкування старшокласників у виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів : атореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Р. А. Шулигіна. – Київ, 2007. – 20 с.

344. Шульгина Н. А. Качество довузовской подготовки : специфика современного этапа [Электронный ресурс] / Н. А. Шульгина // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного

университета. – 2010. – № 4 (16). – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/kachestvo-dovuzovskoy-podgotovki-spetsifika-sovremennogo-etapa>.

345. Шумилин Е. А. Психологические особенности личности старшеклассника / Е. А. Шумилин ; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1979. – 152 с.

346. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Ленинград : Наука, 1974. – 428 с.

347. Эстетическая культура и эстетическое воспитание : кн. для учителя / сост. Г. С. Лабковская. – М. : Просвещение, 1983. – 304 с.

348. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – 2-е изд. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1988. – 685 с.

349. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации / П. М. Якобсон. – Воронеж : МОДЕК; Москва : Институт практической психологии, 1998. – 304 с.

350. Якобсон П. М. Избранные работы / П. М. Якобсон. – М. : Прогресс, 1985. – 460 с.

351. Яременко В. В. Новий тлумачний словник української мови / В. В. Яременко. 2008. – 2700 с.

352. Ясвин В. А. Экспертиза школьной образовательной среды / В. А. Ясвин. – М. : Сентябрь, 2000. – 125 с.

353. Argile M. Intercultural communication / M. Argile // Cultures in Contact : Studies of Cross-Cultural Interaction. – Oxford, 1982.

354. Becvar R. Y. Skills fo reffective communication. A gide to building relationships / R. Y. Becvar. – N. Y., 1974. – 120 p.

355. Clark H. H. On the process of comparing sentences against picture / H. H. Clark, W. G. Chase // Cogn. Psychoi. – 1972. – Vol. 3. – P. 201–235.

356. Goffman E. Intercultural Ritual / E. Goffman. – N.-Y., 1971. – 521 p.

357. Kopeluk S. V. Forming of culture of speech of junior schoolchildren is in the process of literaryreading / S.V. Kopeluk // International scientific periodical journal «The uniti of science» : Vienna, Austria, 2015. – S. 50–52.

358. Marykivska G. A. Creation of developmental speech environment in career guidance centers of higher education as a condition of formation of seniors' speech culture / G. A. Marykivska // NaukaiStudia. – Przemyśl, 2016. – № 22 (153). – C. 8 –14.

359. Marykivska G. A. Theoretical foundation of pedagogical conditions of seniors' speech culture development in career guidance center of institutions / G. A. Marykivska // Středoevropský věstník pro vědu a výzkum . – Praha, 2016. – № 17(30). – C. 5 –10.

360. White L. The Concept of Cultural Systems : A Key to Understanding Tribes and Nations / L. White. – New York : Columbia University Press, 1975.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська анкета для викладачів Профорієнтаційного центру ВНЗ

1. Як Ви трактуєте поняття «мовленнєва культура»?
2. Чи намагаєтесь Ви у процесі здійснення педагогічної взаємодії цілеспрямовано формувати мовленнєву культуру старшокласників?
3. Які вікові особливості юнацтва, на Вашу думку, треба враховувати в процесі формування мовленнєвої культури старшокласників?
4. Чи прикладаєте Ви цілеспрямовані зусилля для створення культурного мовленнєвого середовища в профорієнтаційному центрі?
5. Чи проводите Ви певну позааудиторну роботу в центрі вишу в плані вдосконалення вищевказаної культури?
6. Чи ставите Ви в роботі зі старшокласниками мету забезпечити цілеспрямований розвиток красномовності в майбутніх абітурієнтів?
7. Чи є у Вас система завдань та вправ, які доцільно застосовувати для розвитку красномовності майбутніх абітурієнтів?
8. Яка методична допомога потрібна Вам для ефективного формування мовленнєвої культури старшокласників?

Додаток Б

**Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях
(І. Ладанов, В. Уразаєва)**

Призначення: Методика спрямована на визначення основних комунікативних орієнтацій і їх гармонійності в процесі формального спілкування.

Інструкція. Вам необхідно вибрати один з варіантів відповідей на запропоновані в опитувальнику твердження:

- а) саме так;
- б) майже так;
- в) здається, так;
- г) може бути, так.

У процесі роботи з методикою намагайтеся спиратися на свій досвід спілкування з партнерами по діловому спілкуванню.

Процедура опитування виглядає таким чином: поряд з номером питання поставте свою відповідь в буквеній формі.

Опитувальник

1. Мій партнер дивиться на предмет обговорення всебічно, ураховуючи й мою точку зору.
2. Мій партнер вважає мене гідним поваги.
3. Коли обговорюються різні точки зору, ми вникаємо з партнером у сутність справи. Дрібниці нас не хвилюють.
4. Я впевнений, що партнер розуміє мої наміри з приводу створення хороших взаємин з ним.
5. Мій партнер завжди гідно оцінює мої висловлювання.
6. Мій партнер відчуває, коли в ході бесіди треба слухати, а коли говорити.
7. Я впевнений, що під час обговорення конфліктної ситуації проявляю стриманість.
8. Я відчуваю, що партнер може зацікавитися предметом мого повідомлення.
9. Мені подобається проводити час в бесідах з партнером.
10. Коли ми з партнером приходимо до згоди, то добре знаємо, що кожному з нас робити.
11. Якщо обстановка того вимагає, то мій партнер готовий продовжити обговорення проблеми до її з'ясування.
12. Я намагаюся йти назустріч проханням мого партнера.
13. Обидва, мій партнер і я, намагаємося догодити один одному.
14. Мій партнер зазвичай говорить по суті, без зайвих слів.
15. Після обговорення з партнером різних точок зору я відчуваю, що це йде мені на користь.
16. Будучи засмученим, я використовую занадто різкі висловлювання.
17. Я намагаюся щиро зрозуміти намір мого партнера.

18. Я цілком можу розраховувати на щирість мого партнера.
 19. Я вважаю, що хороші взаємини залежать від зусиль обох сторін.
 20. Після будь-якої сварки з партнером ми зазвичай намагаємося бути один до одного уважніше.

Обробка й інтерпретація результатів

Діагностування комунікативних орієнтацій визначаються за допомогою ключа.

Ключ

- Орієнтація на прийняття партнера: 2, 5, 9, 12, 14, 18, 20;
 Орієнтація на адекватність сприйняття й розуміння партнера: 1, 4, 6, 8, 11, 15, 19;
 Орієнтація на досягнення компромісу: 3, 7, 10, 13, 16, 17, 21.
 Діапазон кожної зі шкал коливається від 7 до 28 балів.

Кількісна значущість відповідей (в балах) визначається таким чином:

- а) Саме так – 4 бали;
 б) Майже так – 3 бали;
 в) Здається, так – 2 бали;
 г) Може бути, так – 1 бал.

Про ступінь виразності кожної зі шкал можна судити на підставі таких показників: 21 і більше – висока; 8-20 – середня; 7 і менше – низька.

Загальний сумарний показник, що характеризує абсолютну гармонійність комунікативних орієнтацій, дорівнює 84 балам.

Рівні загальної гармонійності комунікативних орієнтацій можуть бути представлені в такому вигляді: 64 і більше – високий рівень; 30-63 – середній рівень; 29 і менше – низький рівень.

Додаток В
Методика діагностики спрямованості особистості Б. Басса
(Опитувальник Смекала-Кучера)

Інструкція:

Опитувальний лист складається з 30 пунктів. На кожен пункт анкети ви можете дати три відповіді, позначені літерами А, В, С. З відповідей на кожен пункт виберіть той, який найкраще виражає вашу точку зору, який для вас найбільш цінний або найбільше відповідає правді. Букву вашої відповіді напишіть в «Листі відповідей» проти номера питання в стовпчику «Найбільше». Потім з відповідей на це ж питання виберіть найменш прийнятний варіант. Відповідну букву напишіть проти номера питання, але в рубриці «Найменше». Для кожного питання використовуйте тільки дві літери, що залишилися, відповідь не записуйте ніде. Над питаннями не думайте занадто довго: перший вибір зазвичай буває найточнішим. Час від часу перевіряйте, чи правильно ви записуєте відповіді, чи в ті стовпці, чи скрізь проставлені букви.

Тестовий матеріал (питання):

1. Найбільше задоволення я отримую від:
 - А. Схвалення моєї роботи;
 - В. Свідомості того, що робота зроблена добре;
 - С. Свідомості того, що мене оточують друзі.
2. Якби я грав у футбол (волейбол, баскетбол), то я хотів би бути:
 - А. Тренером, який розробляє тактику гри;
 - В. Відомим гравцем;
 - С. Обраним капітаном команди.
3. По-моєму, кращим педагогом є той, хто:
 - А. Виявляє інтерес до учнів і до кожного має індивідуальний підхід;
 - В. Викликає інтерес до предмета, так що учні із задоволенням поглиблюють свої знання в цьому предметі;
 - С. Створює в колективі таку атмосферу, у якій ніхто не боїться висловити свою думку.
4. Мені подобається, коли люди:
 - А. Радіють, що робота виконана;
 - В. Із задоволенням працюють у колективі;
 - С. Прагнуть виконати свою роботу краще за інших.
5. Я хотів би, щоб мої друзі:
 - А. За можливостями були добрими й допомагали людям;
 - В. Були вірними й відданими мені;
 - С. Були розумними й цікавими людьми.
6. Кращими друзями я вважаю тих:

- А. З ким складаються добрі взаємини;
 В. На кого завжди можна покластися;
 С. Хто може багато чого досягти в житті.
7. Найбільше я не люблю:
 А. Коли у мене щось не виходить;
 В. Коли псуються стосунки з товаришами;
 С. Коли мене критикують.
8. По-моєму, найгірше, коли педагог:
 А. Не приховує, що деякі учні йому несимпатичні, насміхається й жартує над ними;
 В. Викликає дух суперництва в колективі;
 С. Недостатньо добре знає предмет, який викладає.
9. У дитинстві мені найбільше подобалося:
 А. Проводити час з друзями;
 В. Відчувати, що справи виконані;
 С. Відчувати, коли мене за що-небудь хвалять.
10. Я хотів би бути схожим на тих, хто:
 А. Досяг успіху в житті;
 В. По-справжньому захоплений своєю справою;
 С. Відрізняється дружелюбністю й доброзичливістю.
11. У першу чергу школа повинна:
 А. Навчити вирішувати завдання, які ставить життя;
 В. Розвивати насамперед індивідуальні здібності учня;
 С. Виховувати якості, що допомагають взаємодіяти з людьми.
12. Якби у мене було більше вільного часу, найохочіше я використав би його:
 А. Для спілкування з друзями;
 В. Для відпочинку й розваг;
 С. Для своїх улюблених справ і самоосвіти.
13. Найбільших успіхів я досягаю, коли:
 А. Працюю з людьми, які мені симпатичні;
 В. У мене цікава робота;
 С. Мої зусилля добре винагороджуються.
14. Я люблю, коли:
 А. Інші люди мене цінують;
 В. Відчуваю задоволення від добре виконаної роботи;
 С. Приємно проводжу час з друзями.
15. Якби про мене вирішили написати в газеті, мені б хотілося, щоб:
 А. Розповіли про будь-яку цікаву справу, пов'язану з навчанням, роботою, спортом тощо, у якій мені довелося брати участь;
 В. Написали про мою діяльність;
 С. Обов'язково розповіли про колектив, у якому я працюю.
16. Найкраще я вчуся, якщо викладач:
 А. Має до мене індивідуальний підхід;

- В. Уміє викликати у мене інтерес до предмету;
С. Влаштовує колективні обговорення досліджуваних проблем.
17. Для мене немає нічого гіршого, ніж:
А. Приниження особистої гідності;
В. Невдача при виконанні важливої справи;
С. Втрата друзів.
18. Найбільше я ціную:
А. Успіх;
В. Можливості доброї спільної роботи;
С. Здоровий практичний розум і кмітливість.
19. Я не люблю людей, які:
А. Вважають себе гірше за інших;
В. Часто сваряться й конфліктують;
С. Заперечують усе нове.
20. Приємно, коли:
А. Працюєш над важливою для всіх справою;
В. Маєш багато друзів;
С. Викликаєш захоплення й всім подобаєшся.
21. По-моєму, у першу чергу керівник повинен бути:
А. Доступним ;
В. Авторитетним;
С. Вимогливим.
22. У вільний час я охоче прочитав би книги:
А. Про те, як придбати друзів і підтримувати добрі стосунки з людьми;
В. Про життя знаменитих і цікавих людей;
С. Про останні досягнення науки і техніки.
23. Якби у мене були здібності до музики, я вважав би за краще бути:
А. Диригентом; В. Композитором; С. Солістом.
24. Мені б хотілося:
А. Придумати цікавий конкурс;
В. Перемогти в конкурсі;
С. Організувати конкурс і керувати ним.
25. Я хотів би прочитати книгу:
А. Про мистецтво добре уживатися з людьми;
В. Про життя відомої людини;
С. На кшталт «Зроби сам».
26. Людина повинна прагнути того, щоб:
А. Інші були задоволені нею;
В. Перш за все виконати своє завдання;
С. Її не потрібно було дорікати за виконану роботу.
27. Найкраще я відпочиваю у вільний час:
А. У спілкуванні з друзями;
В. Переглядаючи розважальні фільми;
С. Займаючись своєю улюбленою справою.

28. За умови однакового фінансового успіху я б із задоволенням:

- А. Вигадав цікавий конкурс;
- В. Виграв би в конкурсі;
- С. Організував би конкурс і керував ним.

29. Для мене найважливіше знати:

- А. Що я хочу зробити;
- В. Як досягти мети;
- С. Як залучити інших до досягнення моєї мети.

30. Людина повинна поводити себе так, щоб:

- А. Інші були задоволені нею;
- В. Виконати насамперед своє завдання;
- С. Не потрібно було докоряти їй за роботу.

Ключ до тесту спрямованості особистості Басса.

Інтерпретація й пояснення до тесту Басса

За допомогою методики Басса виявляються такі спрямованості:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду безвідносно від змісту роботи, схильність до суперництва.

2. Спрямованість на спілкування (О) – прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтація на спільну діяльність.

3. Спрямованість на справу (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка корисна для досягнення спільної мети.

Обробка результатів

Якщо зазначена в ключі буква занесена в рубрику «Найбільше», то випробуваному ставиться знак «+» за даним видом спрямованості. Якщо ж вона розташована під індексом «Найменше», то йому ставиться знак «-». Потім підраховують кількість «+» і записують їх у підсумкову таблицю у відповідні стовпці НС, ВД або НЗ залежно від того, який ключ використовувався. Так само підраховується кількість «-». Кількість «+» підсумовується з кількістю «-» (з урахуванням знака). Отриманий результат записується в підсумкову таблицю в рядок «Сума». Нарешті, до отриманого числа додається 30 (знову з урахуванням знака). Цей показник і характеризує рівень вираженості даного виду спрямованості.

Лист відповідей (форма 1)

№ п/п	Най-більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше	№ п/п	Най-більше	Най-менше
1			9			16			24		
2			10			17			25		
3			11			18			26		
4			12			19			27		
5			13			20			28		
6			14			21			29		
7			15			22			30		
8						23					

Ключ до тесту

Спрямованість								
на себе (НС)			на взаємодію (ВД)			на завдання (НЗ)		
1. А	11. В	21. С	1. С	11. С	21. А	1. В	11. А	21. В
2. В	12. В	22. С	2. С	12. А	22. А	2. А	12. С	22. В
3. А	13. С	23. В	3. С	13. А	23. С	3. В	13. В	23. А
4. А	14. С	24. С	4. В	14. А	24. А	4. С	14. В	24. В
5. В	15. А	25. В	5. А	15. С	25. А	5. С	15. В	25. С
6. С	16. В	26. В	6. А	16. С	26. А	6. В	16. А	26. С
7. А	17. А	27. А	7. С	17. С	27. В	7. В	17. В	27. С
8. С	18. А	28. В	8. В	18. С	28. С	8. А	18. В	28. А
9. С	19. А	29. А	9. А	19. В	29. С	9. В	19. С	29. В
10. С	20. С	30. С	10. В	20. В	30. А	10. А	20. А	30. В

Підсумкова таблиця (форма 2)

	НС	НО	НД
Кількість «+»			
Кількість «-»			
Сума			
+30			

Підсумкова таблиця (приклад) (форма 3)

	НС	НО	НД
Кількість «+»	+8	+10	+12
Кількість «-»	-11	-11	- 8
Сума	-3	-1	+4
+30	+ 27	+ 29	+ 34

Загальна сума всіх балів за трьома видами спрямованості повинна дорівнювати 90. Перевірка: загальна сума дорівнює $27 + 29 + 34 = 90$.

Додаток Г

Методика виявлення «Комунікативних і організаторських схильностей» («КОС-2»)

Інструкція до тесту

Методика з визначення комунікативних і організаторських схильностей містить 40 питань. На кожне питання слід відповісти «так» або «ні». Якщо вам важко у виборі відповіді, необхідно все-таки схилитися до відповідної альтернативи (+) або (-). Час на виконання методики 10-15 хвилин.

Тестовий матеріал

1. Чи є у вас прагнення до вивчення людей і встановленню знайомств з різними людьми?
2. Чи подобається вам займатися громадською роботою?
3. Чи довго вас турбує почуття образи, завданої вам ким-небудь з ваших товаришів?
4. Чи завжди вам важко орієнтуватися в критичній ситуації?
5. Чи багато у вас друзів, з якими ви постійно спілкуєтеся?
6. Чи часто вам вдається схилити більшість своїх товаришів до прийняття ними вашої думки?
7. Чи справді вам приємніше й простіше проводити час за книгами або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні ваших намірів, чи легко вам відмовитися від своїх намірів?
9. Чи легко ви встановлюєте контакти з людьми, які старші за вас віком?
10. Чи подобається вам придумувати або організовувати зі своїми товаришами різні ігри та розваги?
11. Чи важко вам входити в нові для вас компанії (колективи)?
12. Чи часто ви відкладаєте на інші дні справи, які потрібно було виконати сьогодні?
13. Чи легко вам вдається встановлювати контакти та спілкуватися з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете ви домогтися того, щоб ваші товариші діяли відповідно до вашої думки?
15. Чи важко ви освоюєтеся в новому колективі?
16. Чи справді у вас не буває конфліктів з товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, зобов'язань, обов'язків?
17. Чи прагнете ви при нагоді познайомитися й поговорити з новою людиною?
18. Чи часто під час вирішення важливих справ ви берете ініціативу на себе?
19. Чи дратують вас люди, які оточують вас, і чи хочеться вам побути на самоті?

20. Чи правда, що ви погано орієнтуєтесь в незнайомій для вас обстановці?
21. Чи подобається вам постійно бути серед людей?
22. Чи виникає у вас роздратування, якщо вам не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи відчуваєте ви труднощі, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи подобається вам брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, які зачіпають інтереси ваших товаришів?
27. Чи правда, що ви відчуваєте себе невпевнено серед незнайомих людей?
28. Чи справді ви рідко прагнете довести свою правоту?
29. Чи вважаєте ви, що вам не становить особливих труднощів внести пожвавлення в малознайому групу?
30. Чи берете ви участь у громадській роботі в школі (виші)?
31. Чи прагнете ви обмежити коло своїх знайомих?
32. Чи справді ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не відразу було прийнято товаришами?
33. Чи відчуваєте ви себе невимушено, потрапивши в незнайомий колектив?
34. Чи охоче ви приступаєте до організації різних заходів для своїх товаришів?
35. Чи правда, що ви не відчуваєте себе досить упевненим і спокійним, коли доводиться говорити що-небудь великій групі людей?
36. Чи часто ви спізнюєтесь на ділові зустрічі, побачення?
37. Чи справді у вас багато друзів?
38. Чи часто ви опиняєтесь в центрі уваги своїх товаришів?
39. Чи часто ви тривожитесь і відчуваєте незручність при спілкуванні з малознайомими людьми?
40. Чи правда, що ви не дуже впевнено почуваете себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

Ключ до тесту

Відповіді

Комунікативні схильності:

(+) так: 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25, 29, 33, 37

(-) немає: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39

Організаторські схильності:

(+) так: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38

(-) немає: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28, 32, 36, 40

Обробка результатів тесту.

Визначаються рівні комунікативних і організаторських схильностей залежно від набраних балів за цими параметрами. Максимальна кількість балів окремо за кожним параметром – 20. Підраховують бали окремо за комунікативними й окремо за організаторськими схильностями за допомогою ключа для обробки даних «КОС-2».

За кожну відповідь «так» або «ні» для висловлювань, які збігаються із зазначеними в ключі окремо за відповідними схильностями, приписується один бал. Експериментально встановлено п'ять рівнів комунікативних і організаторських схильностей. Зразковий розподіл балів за цими рівнями показано нижче.

Рівні комунікативних і організаторських схильностей

Сума балів	1-4	5-8	9-12	13-16	17-20
Рівень	Дуже низький	Низький	Середній	Високий	Вищий

Респонденти, які отримали оцінку 1-4 бали, характеризуються низьким рівнем прояву комунікативних і організаторських схильностей. Ті, хто набрав 5-8 балів, мають комунікативні та організаторські схильності на рівні нижче середнього. Вони не прагнуть спілкування, вважають за краще проводити час наодинці з собою. У новій компанії або колективі відчувають себе скуто. Зазнають труднощів у встановленні контактів з людьми чи не відстоюють свою думку, важко переживають образи. Рідко виявляють ініціативу, уникають прийняття самостійних рішень.

Для досліджуваних, які набрали 9-12 балів, характерний середній рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей. Вони прагнуть до контактів з людьми, відстоюють своє, однак потенціал їх схильностей не відрізняється високою стійкістю. Потрібна подальша виховна робота з формування та розвитку цих якостей особистості. Оцінка 13-16 балів свідчить про високий рівень прояву комунікативних та організаторських схильностей піддослідних. Вони не губляться у новій обстановці, швидко знаходять друзів, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, проявляють ініціативу в спілкуванні, здатні приймати рішення в складних, нестандартних ситуаціях.

Вищий рівень комунікативних та організаторських схильностей (17-20 балів) у випробовуваних свідчить про сформовану потребу в комунікативній і організаторській діяльності. Вони швидко орієнтуються у важких ситуаціях. Невимушено поведуть себе у новому колективі. Ініціативні. Приймають самостійні рішення. Відстоюють свою думку й домагаються прийняття своїх рішень. Люблять організовувати ігри, різні заходи. Наполегливі й завзяті в діяльності.

Додаток Д
Експрес-діагностика рівня самооцінки

Інструкція: відповідаючи на питання, укажіть, наскільки є частими для вас перераховані нижче стани за такою шкалою: дуже часто – 4 бали, часто – 3 бали, іноді – 2 бали, рідко – 1 бал, ніколи – 0 балів.

Опитувальник

1. Я часто хвилююся даремно.
2. Мені хочеться, щоб мої друзі підбадьорювали мене.
3. Я боюся виглядати дурнем.
4. Я турбуюся за своє майбутнє.
5. Зовнішній вигляд інших куди краще, ніж мій.
6. Як шкода, що багато хто не розуміє мене.
7. Відчуваю, що не вмію як слід розмовляти з людьми.
8. Люди чекають від мене багато чого.
9. Відчуваю себе скутим.
10. Мені здається, що зі мною повинна трапитися якась неприємність.
11. Мене хвилює думка про те, як люди ставляться до мене.
12. Я відчуваю, що люди говорять про мене за моєю спиною.
13. Я не відчуваю себе в безпеці.
14. Мені ні з ким поділитися своїми думками.
15. Люди не особливо цікавляться моїми досягненнями.

Обробка й інтерпретація результатів

Щоб визначити рівень своєї самооцінки, потрібно скласти всі бали за твердженнями, а потім підрахувати загальний сумарний бал.

Рівні самооцінки: 10 балів і менше – завищений рівень; 11-29 балів – середній, нормативний рівень реалістичної оцінки своїх можливостей, понад 29 – занижений рівень.

Додаток Е
Приклад контрольного тесту

1. Знайдіть слово з наголосом на 2 складі:

- А) перепустка
- Б) спина
- В) приятель
- Г) довідка

2. Наголос неправильно поставлений в словах:

- А) муляр
- Б) мармур
- В) ліворуч
- Г) центнер

3. Знайдіть правильне відредагзоване речення:

- А) Студент до навчання відносився сумлінно.
- Б) У дипломній роботі зустрічаються грубі граматичні помилки.
- В) Питання віднесено у повістку дня.
- Г) Він брав активну участь у громадській роботі.

4. Знайдіть правильний варіант відповіді й допишіть речення:

Аркуш паперу з відтвореними реквізитами, що містять постійну інформацію, називається...

- А) формуляр
- Б) бланк
- В) документ
- Г) штамп

5. Знайдіть неправильно підібраний український синонім:

- А) ідентичний – тотожний
- Б) екстрений – терміновий
- В) аграрний – сільськогосподарський
- Г) економний – марнотратний

6. Знайдіть правильне тлумачення іншомовного слова «авеню»:

- А) військовий літак
- Б) широка вулиця
- В) широке шосе
- Г) представництво

7. Визначте, до якого стилю належить текст:

І, побачивши натовп, Він вийшов на гору. А як сів, підійшли Його учні до Нього. І, відкривши уста свої, Він навчати їх став, промовляючи:

«Блаженні вбогі духом, бо їхнє Царство Небесне.

Блаженні засмучені, бо вони будуть утішені.

Блаженні лагідні, бо землю впадкують вони.

Блаженні голодні та спрагнені правди, бо вони нагодовані будуть.

Блаженні милостиві, бо помилувані вони будуть.

- А) публіцистичного
- Б) конфесійного
- В) художнього
- Г) наукового

8. Знайдіть неправильне тлумачення поданих слів

- А) віра (упевненість у чомусь); віра (команда «вгору»)
- Б) орден (почесна нагорода); орден (таємне товариство)
- В) загін (ділянка поля); загін (війська група)
- Г) тик (нервово захворювання); тик (оркестр)

9. Знайдіть неправильне тлумачення поданих слів:

- А) безцільний (без певної мети) - безцінний (дуже цінний, дорогий, коштовний)
- Б) відтинок (частина чого-небудь, відрізок) - відтінок (додаткове забарвлення)
- В) газель (тварина родини антилоп) - газель (форма ліричної арабської поезії)
- Г) корали (намисто) - коралі (рід поліпів, що живуть колоніями на морських скелях)

10. Укажіть, яка аббревіатура належить до жіночого роду

- А) виш
- Б) неп
- В) ЄС
- Г) НЛО

11. Укажіть, як називається стилістична фігура, яка полягає у використанні повторювання або надлишковості у мові, коли одна частина висловлювання повністю або частково дублює зміст іншої:

- А) інверсія
- Б) еліпс
- В) оксиморон
- Г) тавтологія

12. Укажіть, як називається художній троп, який полягає у кількісному зіставленні предметів та явищ (уживання однини у значенні множини і навпаки, уживання частини замість цілого й навпаки тощо):

- А) метафора
- Б) метонімія
- В) синекдоха
- Г) літота

13. Укажіть, яка стилістична фігура використана у даному прикладі:

Чи не ті ж мене саблі турецькі порубали, що і вас?

Чи не ті ж мене стрілки-яничари постріляли, що і вас?

- А) градація
- Б) алюзія
- В) симплока
- Г) метафора

14. Укажіть, який художній троп використано у даному прикладі: Ми не бачилися вже сто років:

- А) перифраз
- Б) епітет
- В) гіпербола
- Г) літота

15. Укажіть варіант, у якому всі іменники належать до чоловічого роду:

- А) кюре, портмоне
- Б) коала, мачо
- В) кенгуру, кашне
- Г) сомельє, депо

16. Укажіть варіант, у якому неправильно узгоджено іменник з прикметником:

- А) красиве панно
- Б) повноводе Конго
- В) кольорове драже
- Г) свіжа кольрабі

17. Закінчення -а (-я) у формі родового відмінка однини мають усі іменники в рядку:

- А) рядок, буревій
- Б) предмет, кисень
- В) струмок, жаль
- Г) хліб, кравець

18. Закінчення -у (-ю) у формі родового відмінка однини мають усі іменники в рядку:

- А) Париж, бур'ян
- Б) Донбас, Донець
- В) ремонт, шум
- Г) теніс, козачок

19. Форму кличного відмінка утворено неправильно в рядку:

- А) Юріє Петровичу
- Б) Ірино Миколаївно
- В) Вікторіє Анатоліївно
- Г) Максиме Федоровичу

20. Помилку в утворенні імені по батькові допущено в рядку:

- А) Спиридонівна
- Б) Григоріївна
- В) Аркадіївна
- Г) Дмитрівна

21. Неправильно утворено ступінь порівняння прикметників у рядку:

- А) молодший
- Б) самий легкий
- В) найніжніший
- Г) легший від усіх

22. Помилково узгоджено числівник з іменником у словосполученні:

- А) півтора аркуша
- Б) три професора
- В) два апельсини
- Г) чотири студенти

23. Порушено граматичну норму на позначення часу в рядку:

- А) десять хвилин на третю
- Б) третя година шість хвилин
- В) пів на одинадцятю
- Г) без десяти шоста

Завдання 24. Про який стиль мовлення йде мова?

Особливостями цього стилю є такі: попереднє обдумування вислову, монологічний характер вислову, суворий відбір мовленнєвих засобів, нормоване мовлення:

- А) конфесійний
- Б) науковий
- В) художній
- Г) публіцистичний

Завдання 25. Установіть відповідність між стилем мовлення та сферою його застосування.

- | | |
|-------------------|--|
| 1. художній | а) політичні мітинги, публічні виступи |
| 2. публіцистичний | б) ділове та приватне листування |
| 3. науковий | в) релігійні проповіді, молитви |
| 4. епістолярний | г) ліро-епічний твір, оповідання |
| 5. конфесійний | ґ) реферат, посібник |

Текст опитувальника:

1. Якщо я присутній на якомусь зібранні, то, як правило, виступаю.
2. Я трохи заздрю тим, хто «не лізе за словом в кишеню».
3. Я рідко звертаюся до кого-небудь за допомогою.
4. Я погано переносю біль.
5. Я швидше песиміст, ніж оптиміст.
6. Я можу швидко зосередитися, якщо потрібно.
7. У мене немає чіткої мети в житті.
8. Я не можу про себе сказати, що я людина, легка на підйом.
9. Мені варто було б бути більш рішучим.
10. Навіть короткий час мені важко обходитися без близьких мені людей.
11. Зазвичай у мене виходить закінчити справу, незважаючи на труднощі.
12. Я веду активний спосіб життя.
13. Музика, шум легко відволікають мене.
14. Коли я починаю справу, я обдумую все до дрібниць.
15. Часто якимось само собою виходить, що я опиняюся в ролі лідера.
16. Коли мені відмовляють, мені важко знову повторити моє прохання.
17. Я абсолютно не можу сидіти склавши руки.
18. Я не дуже зібрана людина.
19. Я добре знаю, чого хочу.
20. Мені буває важко зробити перший крок.
21. Я не люблю ризикувати.
22. Я б відчував (відчувала) себе дуже незатишно, якби мені довелося їхати одному (одній) в далеку поїздку.
23. Якщо щось не виходить з першого разу, я знову й знову повторюю спроби.
24. У мене часто буває занепад сил.
25. Мені не важко концентрувати увагу.
26. Мене не лякають віддалені цілі.
27. Я дуже рідко спізнююся на роботу, навчання, зустрічі.
28. Коли я вчився (вчилася) у школі, я часто прагнув (прагнула) відповідати на уроці.
29. Я швидко приймаю рішення.
30. Мені подобається навчитися чогось без сторонньої допомоги.
31. Я не боюся набридати людям проханнями, що повторюються декілька разів.
32. Відпочинок – це просто зміна діяльності.
33. Я не часто виступаю «зачинателем» нових справ
34. Я схильний (схильна) до сумнівів.
35. Мені важко йти проти думки групи.
36. Я легко піддаюся паніці.

37. У разі невдачі у мене «опускаються руки».
38. Я швидко відновлюю сили.
39. Я можу довго працювати не відволікаючись.
40. Не можна сказати, що я цілеспрямована людина.
41. Я весь час вигадую щось нове.
42. Я часто раджуся з іншими людьми.
43. Я не можу довго переносити напружені фізичні навантаження.
44. Я – «м'яка» людина.
45. Я б не сказав (не сказала), що я енергійна людина.
46. Дійсно, я нерідко буваю розсіяним (розсіяною).
47. Я знаю, ким я хочу бути в житті й прагну до цього.
48. Нерідко мені самому (самій) доводиться показувати приклад тим, хто оточує.
49. Мені добре знайомі болісні коливання, коли потрібно зробити вибір.
50. Я можу бути дуже настирливим (настирливою).
51. Я часто відчуваю сонливість вдень.
52. Я вмю ставити собі ясні й чіткі цілі.
53. Я старанно виконую обов'язки по роботі, навчанню.
54. Мені не вистачає впевненості в собі.
55. Я терпляче додзвонююсь, якщо номер зайнятий.
56. Несприятливі обставини часто заважають мені закінчити розпочате.
57. Зазвичай я життєрадісний (життєрадісна) і сповнений (сповнена) сил.
58. Не можу довго утримувати увагу, якщо мені не цікаво.
59. Як правило, я складаю план на тиждень.
60. Я сам (сама) виявляю ініціативу під час знайомства.
61. Я можу іноді прогуляти роботу (навчання), якщо знаю, що мені це «зійде з рук».
62. Мене не можна назвати ініціативною людиною.
63. Я люблю все робити швидко.
64. Я можу довго «зціпивши зуби» долати неприємності.
65. Я можу довго працювати не втомлюючись.
66. Якщо я беруся за справу, то поринаю в неї цілком і повністю.
67. Я намагаюся розташувати справи за ступенем важливості й починаю з тих, які є найбільш важливими.
68. Я запальна людина.
69. Про мене можна сказати, що я трохи «вітряний» («вітряна»).
70. Я – людина, яка легко піддається навіюванню.
71. Я вмю стримувати гнів.
72. Я обов'язкова людина.
73. Загалом мене можна назвати терплячою людиною.
74. Я серйозно ставлюся до домашніх обов'язків.
75. Люблю вирішувати все сам (сама).
76. Я можу довго виконувати не цікаву, але потрібну справу.

77. У мене погано виходить приховувати від оточення, що я засмучений (засмучена).

78. Я наполегливо досягаю своїх цілей.

Нормативна таблиця для шкал опитувальника ВЯО

Шкали	Стіни									
Бали										
В	1–6	7–8	9–10	11–12	13–15	16–17	18–19	20–21	22–23	
І	1–4	5–7	8–9	10–12	13–15	16–17	18–20	21–23	24–25	26–30
Р	1–3	3–4	5–7	8–9	10–11	12–14	15–16	17–18	19–21	22–24
С	1–4	5–6	7–8	9–10	11–13	14–15	16–17	18–19	20–21	22–24
В	1–5	6–8	9–11	12–14	15–17	18–20	21–23	24–26	27–28	29–30
Н	1–4	5–6	7–8	9–10		12–13	14–15	16–17		19–21
Е	1–9	10–11	12–14	15–16	17–19	20–22	23–24	25–27	28–29	
У	1–5	6–7	8–9	10–12	13–14	15–16	17–18	19–21	22–23	
Ц	1–7	8–9	10–12	13–14	15–17	18–19	20–22	23–24	25–26	

Обробка та аналіз результатів:

При обробці за відповідь «правильно» присвоюються 3 бали, за відповідь «скоріше за все правильно» – 2 бали, за відповідь «скоріше за все неправильно» – 1 бал і за відповідь «неправильно» – 0 балів, якщо питання прямі. Якщо питання зворотні, то за відповідь «правильно» присвоюється 0 балів, за відповідь «скоріше за все правильно» – 1 бал, за відповідь «скоріше за все неправильно» – 2 бали і за відповідь «неправильно» – 3 бали. Бали за шкалами підраховуються на основі ключа до опитувальника. Остаточний бал підраховується підсумовуванням балів за 9-ма шкалами. Для перекладу «сирих» балів у стіни використовуються дані табл. 3.6 і табл. 3.7.

Ключі до опитувальника ВЯО

№ з/п	Шкали опитувальника	Прямі питання	Зворотні питання
	Відповідальність	11, 14, 27, 53, 72, 74	61, 69
	Ініціативність	1, 15, 28, 41, 48, 60	8, 20, 33, 62
	Рішучість	29, 63	2, 9, 21, 34, 49, 54
	Самостійність	3, 30, 75	10, 22, 35, 42, 70
	Витримка	55, 64, 71, 73, 76	4, 36, 43, 68, 77
	Наполегливість	23, 31, 50	16, 37, 44, 56
	Енергійність	12, 17, 32, 38, 57, 65	5, 24, 45, 51
	Уважність	6, 25, 39, 66	13, 18, 46, 58
	Цілеспрямованість	19, 26, 47, 52, 59, 67, 78	7, 40

Нормативна таблиця для шкал опитувальника ВЯО

Шкали	Стіни								
Бали									
61-78	79-92	93-107	108-121	122-136	137-150	151-165	166-179	180-194	195-210

Підсумковий високий бал за опитувальником ВЯО отримують відповідальні, обов'язкові, ініціативні, діяльні, впевнені, рішучі, наполегливі, енергійні, які добре контролюють свої емоції, незалежні, самостійні, цілеспрямовані, зібрані випробовувані. Таких людей можна назвати вольовими в тому сенсі, у якому це розуміється більшістю людей. Ті, хто отримав високий бал, старанно виконують свої обов'язки, мають високий лідерський потенціал, швидко й незалежно приймають рішення, дуже активні. У них є ясні життєві цілі й прагнення наполегливо їх досягати. Від цих особливостей в основному залежить успішність діяльності тоді, коли ця діяльність не висуває дуже великі вимоги до здібностей людини. За наявністю великих здібностей визначені якості є додатковою істотною умовою успішності й стабільності діяльності. Ймовірно, випробовувані з дуже високим загальним балом за тестом можуть бути більш фрустрованими й напруженими.

Низький бал за опитувальником ВЯО характерний для схильних до коливань, невпевнених, безініціативних, несамостійних випробовуваних. Вони можуть нехтувати своїми обов'язками в ситуаціях, коли зовнішній контроль за їх діями послаблений. Як правило, вони виявляють низьку активність, енергійність. У цій категорії випробовуваних можуть бути

проблеми з довільною концентрацією уваги. Життєві цілі недостатньо усвідомлені, лідерські тенденції не виражені. Їх можна назвати безвільними в тому сенсі, як це розуміє більшість людей. За умови рівних можливостей такі люди, як правило, досягають менших або менш стабільних результатів у діяльності. Можливо, випробовувані з низьким балом за тестом менш внутрішньо напружені й фрустровані. Маючи це на увазі, ми пропонуємо з обережністю застосовувати оцінний підхід до результатів тестування.

Інтерпретація шкал опитувальника: інтерпретація проводиться шляхом аналізу дев'яти шкал, які в сукупності дають цілісну картину розвитку вольової регуляції поведінки.

1. Відповідальність. Високий бал за цією шкалою отримують відповідальні, обов'язкові випробовувані. Вони, як правило, дисципліновані й старанно виконують свої обов'язки. Є відомості про позитивну кореляцію цієї шкали з фактором G методики 16 PF Кеттелла. У деяких випробовуваних з високим балом може бути підвищена тривожність. Низький бал за шкалою отримують досліджувані, яких можна назвати ненадійними і трохи неорганізованими. Вони не перевантажують себе надмірними зобов'язаннями, простіше дивляться на життя й можуть мати нижчу тривожність.

2. Ініціативність. Високий бал за шкалою характерний для ініціативних, діяльних людей з високими лідерськими тенденціями. Вони стають зачинателями нових справ, прагнуть щось змінити. Добре проявляють себе в ситуаціях, коли зміни необхідні й потрібні новаторські підходи. У поєднанні з високою креативністю й інтелектуальними здібностями можуть бути дуже продуктивними. При низькій креативності та здібностях до аналізу, особливо на керівних посадах, можуть ініціювати недостатньо продумані та ефективні новації. Низький бал отримують пасивні випробовувані. Їх влаштовує існуючий стан справ, і вони не схильні щонебудь змінювати. До лідерства самі не прагнуть. Ефективні в ситуаціях, що вимагають не стільки змін, скільки збереження стабільності.

3. Рішучість. Високий бал за шкалою характерний для осіб, які швидко й впевнено приймають рішення. Вони не схильні до тривалих сумнівів, коливань при здійсненні задуманого. Іноді швидкість прийняття рішення може бути викликана імпульсивністю. Низький бал отримують нерішучі, невпевнені, схильні до постійних сумнівів особи. Рішення приймається після тривалих коливань і не має достатньої стійкості.

4. Самостійність. Високий бал демонструють люди, які не потребують постійної психологічної підтримки, які прагнуть самостійно приймати рішення, які мають здатність протистояти думці групи, якщо вона відрізняється від їх власної. Низький бал свідчить про низьку самостійність, сугестивність, залежність від думки групи.

5. Витримка. Високий бал характерний для людей, які вміють контролювати свої емоції, терпляче переносити навантаження, справлятися з монотонною діяльністю. Ці люди добре керують собою, своїми станами. У

деяких випадках вираженість цієї якості може призводити до того, що людина справляється з обставинами, які, можливо, доцільніше було б змінити. Низький бал характерний для людей, вільних в прояві емоцій, які відчують труднощі при необхідності переносити навантаження або виконувати нецікаву роботу. Їм не вистачає самовладання, їм важко бути стриманими.

6. Наполегливість. Високий бал отримують стійкі випробовувані, здатні до подолання перешкод на шляху досягнення мети. Невдачі не вибивають таких людей «з колії». Вони здатні повторювати знову й знову спроби для досягнення задуманого. У певних випадках ця риса може робити поведінку недостатньо гнучкою. Низький бал характерний для м'яких людей. Невдачі деморалізують їх, а перешкоди часто змушують відмовитися від наміченого.

7. Енергійність. Високий бал говорить про активність, енергійність. Такі люди діяльні, працездатні, з оптимізмом дивляться на життя. Низький бал отримують випробовувані з невисокою активністю. Вони швидко втомлюються. Їх можна назвати скоріше песимістами, ніж оптимістами.

8. Уважність. Високий бал отримують особи, здатні до довільної концентрації уваги. Вони стабільно її утримують в разі потреби, навіть якщо діяльність не дуже цікавить їх. Для них характерна зібраність, глибоке занурення в роботу. Низький бал характерний для осіб, які зазнають труднощів з довільною концентрацією уваги. Вони легко відволікаються, насилу зосереджуються, якщо діяльність не дуже їх цікавить.

9. Цілеспрямованість. Високий бал свідчить про наявність в учня добре усвідомлених цілей в житті. Як правило, вони прагнуть планувати свій час і порядок виконання справ. Таким людям буває складно в ситуаціях, коли немає об'єктивної можливості реалізації цілей. Низький бал говорить про недостатню чіткість цілей і завзятості при їх досягненні. Такі люди не завжди добре розуміють, чого хочуть. Їм буває складно в ситуаціях, де необхідно самим планувати свої справи.

Додаток 3

Методика діагностики доброзичливості (за шкалою Кемпбелла)

Інструкція. Уважно прочитайте (прослухайте) пари суджень опитувальника. Якщо ви вважаєте, що будь-яке судження з пари правильно й відповідає вашому уявленню про людину (себе чи іншу), то в банку відповідей навпроти номера судження відзначте ступінь вашої згоди з ним, використовуючи запропоновану шкалу. Якщо у вас виникли якісь питання, поставте їх, перш ніж почнете виконувати тест.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

П.І.Б. _____ Стать _____ Вік _____

Варіанти відповідей: А чи В.

№	А	В
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		

Опитувальник:

1. А) Людина найчастіше може бути впевнена в інших людях.
В) Довіряти іншій людині небезпечно, адже вона може використовувати це в своїх цілях.
2. А) Люди швидше будуть допомагати один одному, ніж ображати один одного.
В) У наш час навряд чи знайдеться така людина, якій можна було б повністю довіритися. .
3. А) Ситуація, коли людина працює для інших, сповнена небезпеки.
В) Друзі та співробітники виступають найкращими гарантами безпеки.
4. А) Віра в інших є основою виживання в наш час.
В) Довіряти іншим рівнозначно пошуку неприємностей.
5. А) Якщо знайомий просить позику, краще знайти спосіб відмовити йому.
В) Здатність допомогти іншому складає одну з кращих сторін нашого життя.
6. А) «Договір дорожче грошей» – досі є кращим правилом у наш час.
В) У наш час необхідно прагнути загрожувати всім незалежно від власних принципів.

7. А) Неможливо перестрибнути через себе.

В) Там, де є воля, є і результат.

8. А) У ділових відносинах не місце дружбі.

В) Основна функція ділових відносин полягає в можливості допомогти іншому.

Вибори, що відображають доброзичливе ставлення до інших людей, позначені зірочкою (*).

Обробка й інтерпретація результатів

Ключ:

Під час збігу відповіді випробуваного з ключем він оцінюється в 1 бал, при розбіжності – у 0 балів.

Кемпбелл	№	Варіанти відповіді
	1	А *
	2	А *
	3	В *
	4	А *
	5	В *
	6	А *
	7	В *
	8	В *

Бали підсумовуються.

4 бали й менше – низький показник доброзичливого ставлення до інших;

4-8 балів – середній показник доброзичливого ставлення до інших;

8 балів і більше – високий показник доброзичливого ставлення до інших.

Додаток К
Методика експертної оцінки невербальної комунікації
(за А. Кузнєцовою)

Інструкція. Постарайтеся за наведеними нижче питаннями висловити свою думку щодо деяких особливостей поведінки людини в спілкуванні з вами. На кожне з питань пропонується чотири варіанти відповідей. Вам потрібно вибрати той з них, який, на ваш погляд, найбільш точно характеризує дану людини. Обведіть в бланку відповідей ту букву, яка відповідає обраної вами відповіді.

БЛАНК ВІДПОВІДЕЙ

Дата _____ П.І.Б. випробуваного _____ П.І.Б. експерта _____

А – завжди; Б – часто; В – рідко; Г – ніколи.

1. А Б В Г
2. А Б В Г
3. А Б В Г
4. А Б В Г
5. А Б В Г
6. А Б В Г
7. А Б В Г
8. А Б В Г
9. А Б В Г
10. А Б В Г
11. А Б В Г
12. А Б В Г
13. А Б В Г
14. А Б В Г
15. А Б В Г
16. А Б В Г
17. А Б В Г
18. А Б В Г
19. А Б В Г
20. А Б В Г

Опитувальник

1. Чи вважаєте ви, що він (вона) уміє добре доповнювати зміст своїх слів немовними засобами (міміка, жести, поза тощо)?
2. Чи розуміє він (вона) ваші емоції за виразом вашого обличчя?
3. Чи може він (вона) знайти інтонації голосу, що підходять для вираження своїх почуттів і ставлення до інших людей?
4. Чи вважаєте ви, що він (вона) уміє правильно розуміти значення ваших поглядів (прояв симпатії, інтересу, залучення уваги, прояв хвилювання тощо)?
5. Чи вважаєте ви, що у нього (неї) бувають «зайві» жести й рухи, коли він (вона) намагається висловити свої думки, почуття?
6. Чи вміє він (вона) стримувати прояви своїх негативних емоцій і відносин?
7. Як ви вважаєте, чи реагує він (вона) на зміни вашого голосу (на прояв іронії, хвилювання тощо)?

8. Чи буває, що його (її) немовленнєва поведінка не відповідає тому, про що він (вона) говорить?
9. Чи вміє він (вона), на вашу думку, виразом очей і поглядом проявити увагу до інших людей, привітність, зацікавленість?
10. Як ви вважаєте, чи може він (вона) керувати своєю мімікою під час конфліктної ситуації?
11. Чи відрізняється його (її) міміка виразністю, різноманітністю, гармонійністю?
12. Чи є у нього (неї) пози або рухи, непривабливі з вашої точки зору?
13. Чи використовує він (вона) м'які, довірливі інтонації, щоб зняти в інших напругу, викликати відвертість, заручитися підтримкою?
14. Чи вміє він (вона) зі зміни вашої ходи, пози визначити ваше самопочуття, настрій, стан?
15. Чи може він (вона) передати відтінки, нюанси своїх почуттів, емоцій, використовуючи різні немовні засоби поведінки?
16. Чи вміє він (вона) досить тонко й зрозуміло показати за допомогою міміки своє доброзичливе ставлення до інших?
17. Чи можна сказати, що по його (її) виразній поведінці легко зрозуміти, які він (вона) відчуває почуття до тих, хто оточує?
18. Чи може він (вона) зрозуміти ваше ставлення до нього, навіть якщо ви не демонструє його спеціально?
19. Чи буває він (вона) скутий у рухах і жестах, «затиснутий», коли потрапляє в незвичну, незнайому ситуацію?
20. Як ви вважаєте, чи розуміє він (вона), коли ви засмучені, що не налаштовані до спілкування?

Обробка й інтерпретація даних

Кожне питання має чотири варіанти відповідей й кожному варіанту приписується певний бал від одного до чотирьох (А – 4 бали; Б – 3 бали; В – 2 бали; Г – 1 бал). Методика дає змогу діагностувати три параметри невербального спілкування:

1) Загальна оцінка невербального репертуару людини з точки зору його різноманітності, гармонійності, диференційованості – питання 1, 5, 8, 12, 15, 17. Кількісна оцінка даного параметра може варіюватися від +9 до -9 балів.

2) Чутливість, сензитивність людини до невербальної поведінки іншого (експерта-спостерігача), здатність до адекватної ідентифікації – питання 2, 4, 7, 11, 14, 18, 20. Кількість оцінки варіюється від 28 до 7 балів.

3) Здатність до управління своїм невербальним репертуаром адекватно мети й ситуації спілкування – питання 3, 6, 9, 10, 13, 16, 19. Кількісна оцінка варіюється від 23 до 2 балів.

Рівень розвитку кожної з описаних здібностей обчислюється як сума балів за відповіді на відповідні питання (за відповіді на питання 5, 8, 12, 19 отримані бали віднімаються із загальної суми за кожним з трьох параметрів).

Для кожного випробуваного отримують оцінки трьох експертів, включаючи його самого. За кожним оцінюваним параметром знаходиться середнє арифметичне значення трьох експертних оцінок. Ці оцінки розглядаються як показники рівня розвитку кожної з трьох описаних вище здібностей суб'єкта невербальної комунікації. На основі сумарних оцінок за трьома аналізованими параметрами визначається загальний показник рівня розвитку перцептивно-комунікативних можливостей людини. Цей показник може варіюватися від 0 до 60 балів. Також проводиться якісний аналіз структури невербальної комунікації того, хто тестується.

Додаток Л
Визначення рівня перцептивно-невербальної компетентності
(Г. Я. Розен)

Інструкція. Прочитайте уважно кожне питання й виберіть один із запропонованих варіантів відповіді (а, б, в).

Опитувальник

1. Чи добре ви розбираєтеся в мові жестів?
а) так; б) і так, і ні; в) ні.
2. Чутливі ви до чужих потреб?
а) так, чутливий; б) не знаю; в) ні, не чутливий.
3. Відразу ви помічаєте, що комусь стало нудно при розмові з вами?
а) відразу; б) правильно, щось середнє; в) не помічаю взагалі.
4. Ви вмієте слухати інших?
а) так, вмію; б) і так, і ні в) ні, не вмію.
5. Чи завжди ви однаково ввічливі в спілкуванні?
а) так, завжди; б) залежно від обставин; в) ніколи.
6. Можете ви зараз визначити, чи засуджує вас хтось із співрозмовників?
а) так, можу; б) не завжди; в) ні, не можу.
7. Чи завжди ви правильно оцінюєте інших людей?
а) так, завжди; б) від випадку до випадку; в) ніколи.
8. Чи можете ви відразу відчутти, що викликаєте у співрозмовника симпатію, приязнь?
а) так, можу; б) і так, і ні; в) ні, не можу.
9. Чи здатні ви передбачити, між ким із ваших знайомих може зав'язатися дружба?
а) так, здатний; б) не знаю; в) ні, не здатний.
10. Чи завжди ви відчуваєте, що співрозмовник щось приховує?
а) так, завжди; б) залежно від обставин; в) не завжди.
11. Чи вмієте ви вчасно відчутти, коли не слід бути дуже наполегливим?
а) так, вмію; б) коли як; в) ні, не вмію.
12. Чи часто люди приходять до вас зі своїми проблемами?
а) часто; б) від випадку до випадку; в) рідко.
13. Як ви думаєте, чи завжди вам вдається розпізнати брехню?
а) думаю, що завжди; б) не знаю; в) думаю, що ні.
14. Відразу ви відчуваєте, що співрозмовник перебуває в поганому настрої?
а) так, відразу; б) і так, і ні; в) ні, не відразу.
15. Передчуваєте ви, що співрозмовник може ось-ось несподівано розридатися (або «вибухнути»)?
а) так, передчуваю; б) коли як; в) ні, не передчуваю.

Обробка й інтерпретація результатів

Ключ: відповіді а – 2 бали; б – 1 бал; в – 0 балів. Підсумуйте оцінки за пунктами опитувальника. Перетворіть «сирі» бали в стіни за допомогою таблиці «стінові норми».

Стінові норми

Стіни	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Бали	0	1-4	5-8	9-12	13	14-17	18-21	22-25	26-29	30

Запропонована шкала невербальної компетентності педагога виявляє ступінь вираженості вміння налагоджувати стосунки та прочитувати контекст спілкування. Кожен досліджуваний може бути віднесений до однієї з трьох груп:

- 1) з низьким рівнем невербальної компетентності (1–3 стін);
- 2) з помірним рівнем невербальної компетентності (4–7 стін);
- 3) з високим рівнем невербальної компетентності (8–10 стін).

Особи, віднесені до першої групи, поглинені своїми власними проблемами й недостатньо уважні до проблем інших. Вони виявляють нездатність до налагодження стосунків і порозумінню характеру міжособистісної взаємодії, у яку залучені.

Особистості, віднесені до третьої групи, навпаки, характеризуються поглибленістю проблемами інших людей і неувагою до власних.

Додаток М

Вечір поезії, присвячений творчості Т.Г. Шевченка

Викладач: Наш вечір ми присвячуємо генію українського народу, великому патріоту України, її пророку.

Ведуча 1: Тарас Григорович Шевченко народився 25 лютого (9 березня за новим стилем) 1814 р. у с. Моринцях Звенигородського повіту Київської губернії (нині Звенигородський район Черкаської області). Батьки Шевченка були кріпаками. Через рік після народження Тараса родина переїздить із Моринців до Кирилівки, у ній, окрім Тараса, було 6 дітей.

Тарас дуже рано, у 1825 році, став сиротою. Дитинство його було напівголодним. Із ранніх років він цікавився народною творчістю, у дяків навчився читати й писати, рано виявився у хлопця хист і до малювання. Але на той час Шевченкові було вже чотирнадцять років і його зробили козачком В.В. Енгельгардта. Помітивши здібності козачка до малювання, Енгельгардт віддає Тараса вчитися у досвідченого майстра, можливо, Яна Рустемаса.

Ведуча 2: У 1836 році він знайомиться з учнем Академії мистецтв Іваном Сошенком. Пізніше відбувається знайомство художника-кріпака з Гребінкою, Григоровичем, Венеціановим, Жуковським, Брюлловим. У лютому 1837 року Товариство заохочення художників дозволило Шевченкові (неофіційно) відвідувати навчальні класи. У 1838 році було викуплено Тараса Шевченка з кріпацтва.

Цього ж року Т.Г. Шевченка було офіційно зараховано «стороннім учнем» до Академії мистецтв. Український митець із великою жадобою слухає лекції в академії, багато читає, користується бібліотекою Брюллова, пише вірші, відвідує театр, виставки, музеї.

У січні 1839 р. Т.Г. Шевченка зарахували пансіонером Товариства заохочення художників, а згодом, у квітні, нагородили срібною медаллю 2-го ступеня за малюнок з натури. 1840 року його було нагороджено срібною медаллю 2-го ступеня за першу картину олійними фарбами «Хлопчик-жебрак дає хліб собаці». У цей період життя митця захоплює і літературна творчість. 1837 року ним була написана балада «Причинна», 1838 - поема «Катерина», елегія «На вічну пам'ять Котляревському», 1839 - поезія «Тополя», «До Основ'яненка».

Читець 1:

На вічну пам'ять Котляревському (уривок)

Сонце гріє, вітер віє
З поля на долину,
Над водою гне вербою
Червону калину;
На калині одиноке

Гніздечко гойдає, –
 А де ж дівся соловейко?
 Не питай, не знає.
 Згадай лихо – та й байдуже...
 Минулось... пропало...
 Згадай добре – серце в'яне:
 Чому не осталося?
 Отож гляну та згадаю:
 Було, як смеркає,
 Защебече на калині –
 Ніхто не минає.
 Чи багатий, кого доля,
 Як мати дитину,
 Убирає, доглядає, –
 Не мине калину.
 Чи сирота, що до світа
 Встає працювати,
 Опиниться, послухає;
 Мов батько та мати
 Розпитують, розмовляють, –
 Серце б'ється, любо...
 І світ божий як великдень,
 І люди як люди.
 Чи дівчина, що милого
 Щодень виглядає,
 В'яне, сохне сиротою,
 Де дітись не знає;
 Піде на шлях подивитись,
 Поплакати в лози, –
 Защебече соловейко –
 Сохнуть дрібні сльози.

Послухає, усміхнеться,
 Піде темним гаєм...
 Ніби з милим розмовляла...
 А він, знай, співає,

Та дрібно, та рівно, як бога благає,
 Поки вийде злодій на шлях погулять
 З ножем у халайві, – піде руна гаєм,
 Піде та замовкне – нащо щебетать?
 Запеклюю душу злодія не спинить,
 Тільки стратить голос, добру не навчить.

Нехай же лютує, поки сам загине,
Поки безголов'я ворон прокричить.

Засне долина. На калині
І соловейко задріма.
Повіє вітер по долині –
Пішла дібровою руна,
Руна гуляє, божа мова.
Встануть сердеги працювать,
Корови підуть по діброві,
Дівчата вийдуть воду брать,
І сонце гляне, – рай, та й годі!
Верба сміється, свято скрізь!
Заплаче злодій, лютий злодій.
Було так перш – тепер дивись:
Сонце гріє, вітер віє
З поля на долину,
Над водою гне з вербою
Червону калину;
На калині одиноке
Гніздечко гойдає, –
А де ж дівся соловейко?
Не питай, не знає.

Ведуча 1: 1840 року побачила світ збірка творів Шевченка «Кобзар», що містила вісім творів: «Думи мої ...», «Перебендя», «Катерина», «Тополя», «Думка», «До Основ'яненка», «Іван Підкова», «Тарасова ніч».

Читець 2

Думка

Тече вода в синє море,
Та не витікає,
Шука козак свою долю,
А долі немає.
Пішов козак світ за очі;
Грає синє море,
Грає серце козацькеє,
А думка говорить:
«Куди ти йдеш, не спитавшись?
На кого покинув
Батька, неньку старенькую,
Молоду дівчину?
На чужині не ті люде —
Тяжко з ними жити!

Ні з ким буде поплакати,
Ні поговорити».

Сидить козак на тім боці,
Грає синє море.
Думав, доля зустрінеться —
Спіткалося горе.
А журавлі летять собі
Додому ключами.
Плаче козак — шляхи биті
Заросли тернами.

Ведуча 2: 1841 року вийшов альманах «Ластівка» із п'ятьма творами Шевченка: баладою «Причинна», поезіями «Вітре буйний», «На вічну пам'ять Котляревському», «Тече вода в синє море...», першим розділом поеми «Гайдамаки» - «Галайда». У вересні того ж року Шевченка відзначено третьою срібною медаллю 2-го ступеня за картину «Циганка-ворожка».

Читець 3:

Думка

Вітре буйний, вітре буйний!
Ти з морем говориш,—
Збуди його, заграй ти з ним,
Спитай синє море.
Воно знає, де мій милий,
Бо його носило,
Воно скаже, синє море,
Де його поділо.
Коли милого втопило —
Розбий синє море;
Піду шукать миленького,
Втоплю своє горе,
Втоплю свою недоленьку,
Русалкою стану,
Пошукаю в чорних хвилях,
На дно моря кану.
Найду його, пригорнуся,
На серці зомлію.
Тоді, хвиле, неси з милим,
Куди вітер віє!
Коли ж милий на тім боці,
Буйнесенький, знаєш,
Де він ходить, що він робить,

Ти з ним розмовляєш.
 Коли плаче — то й я плачу,
 Коли ні — співаю;
 Коли ж згинув чорнобривий, —
 То й я погибаю.
 Тоді неси мою душу
 Туди, де мій милий;
 Червоною калиною
 Постав на могилі.
 Буде легше в чужім полі
 Сироті лежати —
 Буде над ним його мила
 Квіткою стояти.
 І квіткою й калиною
 Цвісти над ним буду,
 Щоб не пекло чуже сонце,
 Не топтали люде.
 Я ввечері посумую,
 А вранці поплачу.
 Зійде сонце — утру сльози, —
 Ніхто й не побачить.
 Вітре буйний, вітре буйний!
 Ти з морем говориш, —
 Збуди його, заграй ти з ним,
 Спитай синє море...

Ведуча 1: Із-під пензля Шевченка виходить багато малюнків. Захоплюючись театром, Шевченко пробував свої сили і в драматургії. 1842 року з'явився уривок із п'єси «Никита Гайдай», написаної російською мовою та поема «Слепая». 1843 року Шевченко завершив драму «Назар Стодоля», а 1844 р. у Петербурзі окремим виданням вийшла поема «Гамалія».

19 травня 1843 року Т.Г. Шевченко разом із Є.П. Гребінкою їде в Україну. Він відвідує Київ, потім Запорізьку Січ, острів Хортицю, села Покровське, Чигирин, Суботів. Т. Шевченко відвідує Кирилівку, зустрічається з братами і сестрами, пише малюнок «Хата батьків Т.Г. Шевченка в с. Кирилівці».

В Україні Шевченко зробив чимало ескізів олівцем до задуманої серії офортів «Живописна Україна». З Кирилівки їде на Березань, де пише вірш «Розрита могила». На початку 1844 р. виїхав до Москви.

Читець 4:

Розрита могила

Світе тихий, краю милий,
 Моя Україно,

За що тебе сплюндровано,
За що, мамо, гинеш?
Чи ти рано до схід сонця
Богу не молилась,
Чи ти діточок непевних
Звичаю не вчила?
«Молилася, турбувалась,
День і ніч не спала,
Малих діток доглядала,
Звичаю навчала.
Виростали мої квіти,
Мої добрі діти,
Панувала і я колись
На широкому світі,
Панувала... Ой Богдане!
Нерозумний сину!
Подивись тепер на матір,
На свою Україну,
Що, колишучи, співала
Про свою долю,
Що, співаючи, ридала,
Виглядала волю.
Ой Богдане, Богданочку,
Якби була знала,
У колысці б задушила,
Під серцем приспала.
Степи мої запродані
Жидові, німоті,
Сини мої на чужині,
На чужій роботі.
Дніпро, брат мій, висихає,
Мене покидає,
І могили мої милі
Москаль розриває...
Нехай рие, розкопує,
Не своє шукає,
А тим часом перевертні
Нехай підростають
Та допоможуть москалеві
Господарювати,
Та з матері полатану
Сорочку знімати.
Помагайте, недолюдки,
Матір катувати».

Начетверо розкопана,
 Розрита могила.
 Чого вони там шукали?
 Що там схоронили
 Старі батьки? Ех, якби-то,
 Якби-то нашли те, що там схоронили,
 Не плакали б діти, мати не журилась.

Ведуча 2: Із Москви Шевченко виїхав до Петербурга. У листопаді 1844 року побачив світ перший випуск «Живописной України», до якого увійшли шість офортів: «У Києві», «Видубицький монастир у Києві», «Старости», «Судня рада», «Дари Богдановії українському народові», «Казка». 1844 р. поет закінчує поему «Сова», створює поему «Сон», поезії «Дівичії ночі», «У неділю не гуляла...», «Чого мені тяжко, чого мені нудно...», «Заворожи мені, волхве...» та вірш «Гоголю».

Читець 5:

Чого мені тяжко, чого мені нудно,
 Чого серце плаче, ридає, кричить,
 Мов дитя голодне? Серце моє трудне,
 Чого ти бажаєш, що в тебе болить?
 Чи пити, чи їсти, чи спатоньки хочеш?
 Засни, моє серце, навіки засни,
 Невкритє, розбите — а люд навісний
 Нехай скаженіє... Закрий, серце, очі.

Ведуча 1: У березні 1845 р. Т. Шевченко закінчив навчання в Академії мистецтв, йому було присвоєно звання «некласного художника». У квітні 1845 року Шевченко приїздить в Україну, щоб постійно тут жити й працювати. Тут у Миргороді, Переяславі, Києві він малює, пише поезії.

Шевченко у Києві, познайомився із членами Кирило-Мефодіївського товариства. Наприкінці березня 1847 р. почались арешти членів Кирило-Мефодіївського товариства. Т. Шевченка заарештували 5 квітня 1847 року на дніпровській переправі, коли він повертався до Києва, та відібрали збірку «Три літа».

17 квітня 1847 року Т.Г. Шевченка привезли до Петербурга і ув'язнили в казематі «Третього відділу». Тут він створив цикл поезій «В казематі». Згодом Т. Шевченка заслали рядовим до Окремого Оренбурзького корпусу, заборонивши писати й малювати. 8 червня 1847 його доставили в Оренбург, а незабаром відправили в Орську фортецю. Цей шлях він описав у повісті «Близнеці».

В Орській фортеці із-під пера Т. Шевченка з'являються нові вірші: «Думи мої, думи мої...», «Згадайте, братія моя...», поеми «Княжна», «Сон»,

«Москалева криниця», поезії «N. N.» («Мені тринадцятий минало»), «Іржавець», «А.О. Козачковському», «Полякам».

Читець 6:

Мені тринадцятий минало

Мені тринадцятий минало.
 Я пас ягнята за селом.
 Чи то так сонечко сіяло,
 Чи так мені чого було?
 Мені так любо, любо стало,
 Неначе в бога

Уже прокликали до паю,
 А я собі у бур'яні
 Молюся богу... І не знаю,
 Чого маленькому мені
 Тойді так приязно молилось,
 Чого так весело було?
 Господнє небо, і село,
 Ягня, здається, веселилось!
 І сонце гріло, не пекло!
 Та недовго сонце гріло,
 Недовго молилось...
 Запекло, почервоніло
 І рай запалило.
 Мов прокинувся, дивлюся:
 Село почорніло,
 Боже небо голубеє
 І те помарніло.
 Поглянув я на ягнята!
 Не мої ягнята!
 Обернувся я на хати —
 Нема в мене хати!
 Не дав мені бог нічого!..
 І хлинули сльози,
 Тяжкі сльози!.. А дівчина
 При самій дорозі
 Недалеко коло мене
 Плоскінь вибирала,

Та й почула, що я плачу.
 Прийшла, привітала,
 Утирала мої сльози
 І поцілувала

Неначе сонце засіяло,
 Неначе все на світі стало
 Моє... лани, гаї, сади!..
 І ми, жартуючи, погнали
 Чужі ягнята до води.

Бридня!.. а й досі, як згадаю,
 То серце плаче та болить,
 Чому господь не дав дожить
 Малого віку у тім раю.
 Умер би, орючи на ниві,
 Нічого б на світі не знав.
 Не був би в світі юродивим,
 Людей і бога не прокляв!

Ведуча 2: 23 квітня 1850 року Т. Шевченка заарештували за доносом офіцера Ісаєва, поета відправили до Орська й там допитували, згодом його перевели у віддалене Новопетровське укріплення.

Улітку 1851 р. Т. Шевченка як художника включили до складу Каратауської експедиції, де він здобув деяку можливість малювати. Після смерті Миколи Першого на Шевченка не була поширена амністія політичним в'язням і засланням.

2 серпня 1857 року Т.Г. Шевченко відбув із Новопетровського укріплення до Петербурга. Прибувши до Нижнього Новгорода, довідався, що йому заборонено в'їзд до обох столиць. Доброзичливий медик засвідчив хворобу Шевченка, що дало йому можливість прожити усю зиму в Нижньому Новгороді. За зиму 1857-1858 рр. Шевченко створив багато портретів, малюнків, редагував і переписував у «Більшу книжку» свої поезії періоду заслання, написав нові поетичні твори: «Неофіти», «Юродивий», триптих «Доля», «Муза», «Слава». Одержавши дозвіл на проживання у столиці, 8 березня поет залишив Нижній Новгород і через два дні прибув до Москви. Тут він зустрічається з друзями, знайомиться з діячами науки і культури.

Читець 7:*Доля*

Ти не лукавила зо мною,
 Ти другом, братом і сестрою
 Сіромі стала. Ти взяла
 Мене, маленького, за руку
 І в школу хлопця одвела
 До п'яного дядка в науку.
 — Учися, серденько, колись
 З нас будуть люде, — ти сказала.
 А я й послухав, і учивсь,
 І вивчився. А ти збрехала.
 Які з нас люде? Та дарма!
 Ми не лукавили з тобою,
 Ми просто йшли; у нас нема
 Зерна неправди за собою.
 Ходімо ж, доленько моя!
 Мій друже вбогий, нелукавий!
 Ходімо дальше, дальше слава,
 А слава — заповідь моя.

Ведуча 1: Як художник Шевченко після заслання найбільшу увагу приділяє гравіруванню. У жанрі гравюри він став справжнім новатором у Росії. 1856 року почали з'являтися у пресі переклади деяких його творів. На початку 1859 року вийшла збірка «Новые стихотворения Пушкина и Шевченко». У травні 1859 року Шевченко одержав дозвіл виїхати в Україну і за поетом встановили суворий таємний нагляд. Т. Шевченко кілька днів жив у Кирилівці, бачився з рідними. У цей період він написав чимало поезій та малюнків. Поет мав намір купити недалеко від с. Пекарів ділянку землі, щоб збудувати хату й оселитися.

15 липня поблизу с. Прохорівки його заарештували, звинувативши у блюзнірстві. Згодом поета звільнили, але наказали виїхати до Петербурга. На початку 1860 року вийшов друком «Кобзар», двома накладами вийшов альманах «Хата» із дев'ятьма новими поезіями Шевченка, об'єднаними під редакційною назвою «Кобзарський гостинець». У журналі «Народное чтение» як лист до його редактора опубліковано автобіографію поета.

Ведуча 2: 2 вересня 1860 р. Рада Академії мистецтв ухвалила надати Шевченкові звання академіка гравірування. 1861 року Шевченко видав підручник для недільних шкіл, назвавши його «Букварь южнорусский». Поет дбав про поширення освіти серед народу. На початку 1861 року поет почував себе дедалі гірше.

13 січня Т. Шевченко одержав два примірники першого номера журналу «Основа», де на перших десяти сторінках було вміщено його поезії

під назвою «Кобзар». У рецензії «Современника» на цей номер журналу підкреслено першорядну роль Шевченка в українській літературі, світове значення його творчості. У своєму останньому вірші «Чи не покинуть нам, небого» поет висловив впевненість, що його творчість не потоне в річці забуття.

Читець 8:

Чи не покинуть нам, небого

Чи не покинуть нам, небого,
 Моя сусідонько убога,
 Вірші нікчемні віршувать,
 Та заходиться риштувать
 Вози в далеку дорогу,
 На той світ, друже мій, до Бога,
 Почимчикуєм спочивать.
 Втомилися і підтоптались,
 І розуму таки набрались,
 То й буде з нас! Ходімо спать,
 Ходімо в хату спочивать...
 Весела хата, щоб ти знала!..
 Ой не йдімо, не ходімо,
 Рано, друже, рано —
 Походимо, посидимо —
 На сей світ поглянем...
 Поглянемо, моя доле...
 Бач, який широкий,
 Та високий, та веселий,
 Ясний та глибокий...
 Походимо ж, моя зоре...
 Зійдемо на гору,
 Спочинемо, а тим часом
 Твої сестри-зорі
 Безвічнії попід небом
 Попливуть, засяють.
 Підождемо ж, моя сестро,
 Дружино святая!
 Та нескверними устами
 Помолимось Богу,
 Та й рушимо тихесенько
 В далеку дорогу —
 Над Летою бездонною
 Та каламутною.
 Благослови мене, друже,
 Славою святою.

А поки те, та се, та оне...
 Ходімо просто-навпростець
 До Ескулапа на ралець —
 Чи не одурить він Харона
 І Парку-пряху?.. І тойді,
 Поки б химерив мудрий дід,
 Творили б, лежа, епопею,
 Парили б скрізь понад землею,
 Та все б гекзаметри плели,
 Та на горище б однесли
 Мишам на снідання. А потім
 Співали б прозу, та по нотах,
 А не як-небудь... Друже мій,
 О мій супутниче святий!
 Поки огонь не захолюнув,
 Ходімо лучче до Харона —
 Через Лету бездонную
 Та каламутную
 Перепливе, перенесем
 І славу святую —
 Молодую безвічную.
 Або цур їй, друже,
 І без неї обійдуся —
 Та як буду здужать,
 То над самим Флегетоном
 Або над Стіксом, у раю,
 Неначе над Дніпром широким,
 В гаю — предвічному гаю,
 Поставлю хаточку, садочок
 Кругом хатини насажу,
 Прилинеш ти у холодочок,
 Тебе, мов кралю, посажу.
 Дніпро, Україну згадаєм,
 Веселі селища в гаях,
 Могили-гори на степах —
 І веселенько заспіваєм...

Ведуча 1: 10 березня 1861 року о 5 годині 30 хвилин ранку помер Тарас Григорович Шевченко. Над домовиною Шевченка в Академії мистецтв виголошено промови українською, російською та польською мовами. Поховали поета спочатку на Смоленському кладовищі в Петербурзі. 26 квітня 1861 року домовину із тілом поета поїздом повезли до Москви. На Україну труну везли кіньми. До Києва прах Шевченка привезли 6 травня увечері, а наступного дня його перенесли на пароплав «Кременчуг». 8 травня

пароплав прибув до Канева, й тут, на Чернечій (тепер Тарасова) горі, поета поховали. Над ним насипали високу могилу, вона стала священним місцем для українського та інших народів світу.

Викладач: Багато відомих людей визнавали значуще місце Шевченка в українській поезії.

Ведуча1: «Огненне слово його наскрізь проймало серце не тільки тих, кому близьке було народне горе, а й тих, кому й байдуже було до того. Всі дивувалися красі та силі тієї простої мови, якою Шевченко виливав свої вірші. Увесь світ став прислухатися до його мови, а на Україні вірші приймали як благовісне, пророче слово» (П. Мирний).

Читець 9:

Пророк

Неначе праведних дітей,
 Господь, любя отих людей,
 Послав на землю їм пророка;
 Свою любов благовістить,
 Святу правду возвістить!
 Неначе наш Дніпро широкий,
 Слова його лились, текли
 І в серце падали глибоко!
 Огнем невидимим пекли
 Замерзлі душі. Полюбили
 Того пророка, скрізь ходили
 За ним і сльози, знай, лили
 Навчені люди. І лукаві!
 Господню святу славу
 Розтлили... І чужим богам
 Пожерли жертву! Омерзались!
 І мужа свята... горе вам!
 На стогнах каменем побили.
 І праведно господь великий,
 Мов на звірей тих лютих, диких,
 Кайдани повелів кувать,
 Глибокі тюрми покопать.
 І роде лютий і жестокий!
 Вомісто кроткого пророка...
 Царя вам повелів надать!

Ведуча 2: «Він був селянський син і став князем в царстві духа. Він був кріпак і став великою силою в громаді людських культур» (І. Франко).

Читець 10:**Молитва**

Царям, всесвітнім шинкарям,
І дукачі, і таляри,
І пута кутії пошли.

Робочим головам, рукам
На сій окраденій землі
Свою ти силу ниспошли.

Мені ж, мій боже, на землі
Подай любов, сердечний рай!
І більш нічого не давай!

Ведуча 1: «Поява Тараса Григоровича на похмурому фоні закріпаченої України – явище далеко не випадкове. В його особі – все знедолене малоросійське селянство – ніби злило кращі духовні сили і вибрало його співцем свого одвічного горя. Вірний цьому високому призначенню, він, незважаючи на всі злигодні свого невдалого життя, не зрадив його до самої смерті» (І. Манжура).

Ведуча 2: «Невмираючий дух поета, як і раніше, витає над рідною Україною, невмовкаюче роздається його віще слово і сіє на народній ниві живе насіння оновлення» (П. Грабовський).

Читець 11:**Заворожи мені**

Заворожи мені, волхве,
Друже сивоусий!
Ти вже серце запечатав,
А я ще боюся.
Боюся ще погорілу
Пустку руйнувати,
Боюся ще, мій голубе,
Серце поховати.
Може, вернеться надія
З тією водою
Зцілющою й живущою,
Дрібною сльозою –
Може, вернеться з-за світа
В пустку зимувати,
Хоч всередині обілить
Горілую хату.

І витопить, і нагріє,
 І світло засвітить...
 Може, ще раз прокинуться
 Мої думи-діти.
 Може, ще раз помолюся,
 З дітками заплачу.
 Може, ще раз сонце правди
 Хоч крізь сон побачу...
 Стань же братом, хоч одури.
 Скажи, що робити:
 Чи молитись, чи журитись,
 Чи тім`я розбити?!?

Ведуча 1: «Тарас Шевченко! Досить було однієї людини, щоб урятувати цілу націю!» (О. Вишня).

Ведуча 2: «Тарас Шевченко народився на українській землі, під українським небом, проте він належить до тих людей-світочів, що стають дорогими для всього людства і що в пошані всього людства знаходять своє безсмертя» (О. Гончар).

Читець 12:

Думка

Тяжко-важко в світі жити
 Сироті без роду,
 Нема куди прихилиться —
 Хоч з гори та в воду.
 Утопився б молоденький,
 Щоб не нудить світом,
 Утопився б — тяжко жити,
 А нема де дітись.
 В того доля ходить полем,
 Колоски збирає,
 А моя десь, ледащиця,
 За морем блукає.
 Добре тому багатому,
 Його люди знають,
 А зо мною зострінуться —
 Мов недобачають.
 Багатого губатого
 Дівчина шанує,
 Надо мною, сиротою,
 Сміється, кепкує.
 Чи я ж тобі не вродливий,

Чи не в тебе вдався,
 Чи не люблю тебе щиро,
 Чи з тебе сміявся?
 Люби ж собі, моє серце,
 Люби, кого знаєш,
 Та не смійся надо мною,
 Як коли згадаєш.
 А я піду на край світа,
 На чужій сторонці
 Найду кращу або згину,
 Як той лист на сонці.
 Пішов козак, сумуючи,
 Нікого не кинув.
 Шукав долі в чужім полі
 Та там і загинув.
 Умираючи, дивився,
 Де сонечко сяє.
 Тяжко-важко умирати
 У чужому краю...

Ведуча1: «Любіть свою Батьківщину і рідну мову так, як любив покійний Тарас Шевченко. Для його пам'яті це буде найкращою нагородою і нерукотворним пам'ятником» (А. Церетелі).

Читець 13:

Мені однаково, чи буду...

Мені однаково, чи буду
 Я жить в Україні, чи ні.
 Чи хто згадає, чи забуде
 Мене в снігу на чужині —
 Однаковісінько мені.
 В неволі виріс між чужими,
 І, неоплаканий своїми,
 В неволі, плачучи, умру,
 І все з собою заберу —
 Малого сліду не покину
 На нашій славній Україні,
 На нашій — не своїй землі.
 І не пом'яне батько з сином,
 Не скаже синові: — Молись.
 Молися, сину: за Вкраїну
 Його замучили колись. —

Мені однаково, чи буде
 Той син молитися, чи ні...
 Та не однаково мені,
 Як Україну злії люди
 Присплять, лукаві, і в огні
 Її, окраденую, збудять...
 Ох, не однаково мені.

Читець 14:

Заповіт

Як умру, то поховайте
 Мене на могилі,
 Серед степу широкого,
 На Вкраїні милій,
 Щоб лани широкополі,
 І Дніпро, і кручі
 Було видно, було чути,
 Як реве ревучий.
 Як понесе з України
 У синєє море
 Кров ворожу... отойді я
 І лани, і гори –
 Все покину і полину
 До самого бога
 Молитися... а до того
 Я не знаю бога.
 Поховайте та вставайте,
 Кайдани порвіте
 І вражою злою кров`ю
 Волю окропіте.
 І мене в сем`ї великій,
 В сем`ї вольній, новій,
 Не забудьте пом`янути
 Незлим тихим словом.

Ведуча 2: Багато поетичних рядків написано про Тараса Григоровича Шевченка. Наприкінці нашого Вечора хочеться прочитати їх. Є. Маланюк писав:

Не поет – бо це ж до болю мало
 Не трибун – бо це лиш рупор мас,
 І вже менш за все – «Кобзар Тарас»

Він, ким зайняло і запалало

Ведуча 1: Микола Палієнко про Тараса Григоровича Шевченка:

Ти нам залишив прагнення високі,
Шляхи священні, по яких іти
Твого сумління й мужності уроки
Ми бережем і будем берегти.

Додаток Н

ВЕЧІР ПОЕЗІЇ, ПРИСВЯЧЕНИЙ ТВОРЧОСТІ ЛІНИ КОСТЕНКО

Ведучий 1: Ліна Костенко... Її ім'я перш за все пов'язують з рухом шістдесятників, який був представлений такими поетами, як Дмитро Павличко, Борис Олійник, Василь Симоненко, Василь Стус, Микола Вінграновський, Іван Драч, Віталій Коротич, Ігор Калинець.

Хто такі шістдесятники? У 1953 році помер Йосип Сталін – «вождь усіх часів та народів». На XX з'їзді партії Микита Хрущов виступив з доповіддю «Про культ особи і його наслідки». У цьому виступі він засудив злочиння Сталіна і його прислужників. Розпочався період так званої хрущовської відлиги. Люди позбувалися страху, починали сміливіше думати й говорити.

Серед поетів-шістдесятників була й Ліна Костенко.

Ведучий 2: Ліна Костенко народилася 19 березня 1930 р. у м. Ржищеві на Київщині.

У 1936 році родина переїхала до Києва, де Ліна закінчила школу й почала відвідувати літературну студію при журналі «Дніпро», який редагував А. Малишко.

У повоєнні роки Ліна відвідувала літературну студію при Спілці письменників України.

У 1946 р. були опубліковані перші вірші Ліни.

У 1957 р. вийшла перша збірка її поезій «Проміння землі», у 1958 р. – збірка «Вітрила», у 1961 р. – збірка «Мандрівки серця». З 1962 р. її збірка «Зоряний інтеграл», а потім і збірка «Княжа гора» були заборонені цензурою. Твори й навіть ім'я автора зникли зі сторінок періодики. Майже 15 років її не визнавали. Але й тоді авторка писала.

У 1977 р. Ліна Костенко повернулася в поезію, вийшла її збірка «Над берегами вічної ріки», через два роки – роман у віршах «Маруся Чурай», у 1980 р. – збірка «Неповторність», у 1987 р. – збірка «Сад нетанучих скульптур», у 1989 р. – збірка «Вибране».

Ведучий 1: Багатьох тем торкається у своїй творчості поетеса.

Потрясіння від Великої Вітчизняної війни відбилися у низці поетичних творів.

У боротьбі з ворогами брали участь підлітки й навіть діти. Уже в перших збірках Ліни Костенко болісно звучить мотив дитинства, убитого війною.

Мій перший вірш написаний в окопі

Мій перший вірш написаний в окопі,
На тій сипкій од вибухів стіні,
Коли згубило зорі в гороскопі
Моє дитинство, вбите на війні.

Лилась пожежі вулканічна лава,
 Стояли в сивих кратерах сади.
 І захлиналась наша переправа
 Шаленим шквалом полум'я й води.

Був білий світ не білий вже, а чорний.
 Вогненна ніч присвічувала дню.
 І той окопчик –
 Як підводний човен
 У морі диму, жаху і вогню.

Це вже було ні зайчиком, ні вовком –
 Кривавий світ, обвуглена зоря!
 А я писала мало не осколком
 Великі букви, щойно з букваря.

Мені б ще гратись в піжмурки і в класи,
 В казки літять на крилах палітур.
 А я писала вірші про фугаси,
 А я вже смерть побачила впритул.

О перший біль тих не дитячих вражень,
 Який він слід на серці залиша!
 Як невимовне віршами не скажеш,
 Чи не німою зробиться душа?

Душа в словах – як море в перископі,
 І спомин той – як відсвіт на чолі...
 Мій перший вірш написаний в окопі.
 Він друкувався просто на землі.

Ведучий 2: Багато смертей принесла Велика Вітчизняна війна. Мало хто дійшов до Берліна, але слава загиблих і їхні імена живуть у наших серцях.

Тут обелісків ціла рота

Тут обелісків ціла рота.
 Стрижі над кручею стрижуть.
 Високі цвинтарні ворота
 Високу тишу стережуть.

Звання, і прізвища, і дати.
 Печалі бронзове лиття.

Лежать наморені солдати,
А не проживши й півжиття!

Хтось, може, винен перед ними.
Хтось, може, щось коли забув.
Хтось, може, зорями сумними
У снах юнацьких не побув.

Хтось, може, має якусь звістку,
Які неказані слова...
Тут на одному обеліску
Є навіть пошта польова.

Проводи

Хрести дубові туляться в берізках.
Квітує поле в пахощах медове.
Прославши скатерті при обелісках,
Своїх солдатів поминають вдови.

Вже оддзвонили дзвони великодні.
Вже на гробках молебні одслужили.
Такі сумні й задумані сьогодні,
Ой, затужили вдови, затужили!

Що мій лежить за Віслою, далеко.
Якби землі хоч рідної на труни.
А ті ж обличчя – як скрипкова дека,
Що вже на скрипці порвані всі струни.

А мій пропав десь безвісти, не знаю.
Чи хоч над ним горбочок нагорнули?
Як я ж тепер чужих тут поминаю,
Щоб і мого десь люди пом'янули!

А я ж нічого в бога не просила,
Мені ж тоді було хоч в ополонку,
Що я ж дитя під серцем ще носила.
А вже мені прислали похоронку.

Великий день... Великдень Перемоги...
Вже ж наче вчора. А літа минають...
На проводи, в степу біля дороги,
Своїх солдатів вдови поминають.

Ведучий 1: Як ми й сказали на початку нашого вечора, лірика Ліни Костенко багата мотивами, тематикою. Як і більшість поетів, Ліна Костенко торкалася у своїй творчості теми кохання. Неповторно й своєрідно сказано авторкою про це надзвичайно сильне людське почуття. Її ліриці притаманні задушевна ніжність та нестримна сила палких почуттів. Готовність до самопожертви в ім'я кохання, нестерпна мука чекання – усе це знаходить своє відображення у творчості Ліни Костенко.

Очима ти сказав мені: люблю.

Очима ти сказав мені: люблю.
 Душа складала свій тяжкий екзамен.
 Мов тихий дзвін гірського кришталю,
 Несказане лишилось несказаним.

Життя ішло, минуло той перон,
 Гукала тиша рупором вокзальним.
 Багато слів написано пером.
 Несказане лишилось несказаним.

Не знаю, чи побачу Вас, чи ні...
 Не знаю, чи побачу вас, чи ні.
 А може, власне, і не в тому справа.
 А головне, що десь вдалечині
 Є хтось такий, як невтоленна спрага.

Я не покличу щастя не моє.
 Луна луни туди не долітає.
 Я думаю про вас. Я знаю, що Ви є.
 Моя душа й від цього вже світає.

Не говори печальними очима

Не говори печальними очима
 Те, що не можуть вимовить слова.
 Так виникає ніжність самочинна.
 Так виникає тиша грозова.

Чи ти мій сон, чи ти моя уява,
 Чи просто чорна магія чола...
 Яка між нами райдуга стояла!
 Яка між нами прірва пролягла!

Я не скажу і в пам'яті – коханий.
 І все-таки, згадай мене колись.
 Ішли дві долі різними шляхами.
 На роздоріжжі долі обнялись.

Двори стоять у хуртовині айстр

Двори стоять у хуртовині айстр.
 Яка рожева й синя хуртовина!
 Але чому я думаю про Вас?
 Я Вас давно забути вже повинна.

Це так природно – відстані і час.
 Я вже забула. Не моя провина,-
 То музика нагадує про вас,
 То раптом ця осіння хуртовина.

Це так природно – музика і час,
 І Ваша скрізь присутність невловима.
 Двори стоять у хуртовині айстр.
 Яка сумна й красива хуртовина!

Ведучий 2: Багато філософічних творів є у Ліни Костенко. У цих віршах авторка висловлює свої погляди на такі речі, як краса життя, швидкоплинність часу, місія людини на землі тощо.

Життя іде і все без коректур...

Життя іде і все без коректур.
 І час летить, не стишує галопу.
 Давно нема маркізи Помпадур,
 І ми живем уже після потопу.
 Не знаю я, що буде після нас,
 В які природа убереться шати.
 Єдиний, хто не втомлюється, – час.
 А ми живі, нам треба поспішати.
 Зробити щось, лишити по собі,
 А ми, нічого, - пройдемо, як тіні,
 Щоб тільки неба очі голубі
 Цю землю завжди бачили в цвітінні.
 Щоб ці ліси не вимерли, як тур,
 Щоб ці слова не вичахли, як руди.

Життя іде і все без коректур,
 І як напишеш, так уже і буде.
 Але не бійся прикрого рядка.
 Прозрінь не бійся, бо вони як ліки.
 Не бійся правди, хоч яка гірка,
 Не бійся смутків, хоч вони як ріки.
 Людині бійся душу ошукать,
 Бо в цьому схибиш – то уже навіки.

Вже почалось, мабуть, майбутнє...

Вже почалось, мабуть, майбутнє.
 Оце, либонь, вже почалось...
 Не забувайте незабутнє,
 Воно вже інеєм взялось!
 І не знецінюйте коштовне,
 Не загубіться у юрбі.
 Не проміняйте неповторне
 На сто ерзаців у собі!
 Минають фронди і жиронди,
 Минає славне і гучне.
 Шукайте посмішку Джоконди,
 Вона ніколи не мине.
 Любіть травинку, і тваринку,
 І сонце завтрашнього дня,
 Вечірню в попелі жаринку,
 Шляхетну інохідь коня.
 Згадайте в поспіху вагона,
 В невідворотності зникань,
 Як рафаелівська Мадонна
 У вічі дивиться вікам!
 В епоху спорту і синтетики
 Людей велика ряснота.
 Нехай тендітні пальці етики
 Торкнуть вам серце і вуста.

Красива осінь вишиває клени

Красива осінь вишиває клени
 Червоним, жовтим, срібним, золотим,
 А листя просить: - Виший нас зеленим!
 Ми ще побудем. Ще не облетим.

А листя просить: - Дай нам тої втіхи!
Сади прекрасні, роси – як вино.
Ворони п'ють надкльовані горіхи.
А що їм, чорним? Чорним все одно.

Світлий сонет

Як пощастило дівчині в сімнадцять,
В сімнадцять гарних, неповторних літ!
Ти не дивись, що дівчина сумна ця.
Вона ридає, але все як слід.
Вона росте ще, завтра буде вишенька.
Але печаль приходить завчасу.
Це ще не сльози – це квітуча вишенька,
Що на світанку струшує росу.
Вона в житті зіткнулась з неприємністю:
Хлопчина їй не відповів взаємністю.
І то чому: бо любить іншу дівчину,
А вірність має душу неподільчиву.
Ти не дивись, що дівчина сумна ця.
Як пощастило дівчині в сімнадцять!

Ведучий 1: Дуже часто у своїх творах Ліна Костенко торкалася проблеми творчості, ролі поета і поезії для нащадків. Про значення слова в житті людини, про сутність поетичного мистецтва йдеться у наступних віршах.

Доля

Наснився мені чудернацький базар:
Під небом у чистому полі,
Для різних людей,
Для щедрих і скнар,
Продавалися різні долі.

Одні були царівен не гірш,
А другі – як бідні мінйони.
Хто купляв собі долю за гріш.
А хто – і за мільйони.

Дехто щастям своїм платив,
Дехто платив сумлінням,
Дехто – золотом золотим,
А дехто – вельми сумнівним.

Долі-ворожки, тасуючи дні,

До покупців горнулись.
 Долі самі набивались мені.
 І тільки одна відвернулась.

Я глянула їй в обличчя ясне,
 Душею покликала очі...
 -Ти, все одно, не візьмеш мене, -
 Казала вона неохоче.

-А може візьму?
 -Ти собі затям,-
 Сказала вона суворо,-
 За мене треба платити життям.
 А я принесу тобі горе.

-То хто ж ти така?
 Як твоє ім'я?
 Чи варта такої плати?
 -Поезія – рідна сестра моя.
 А правда людська – наша мати.

І я її прийняла, як закон,
 І диво велике сталося:
 Минула ніч. І скінчився сон.
 І доля мені зосталась.

Я вибрала Долю собі сама.
 І що зі мною станеться,-
 У мене жодних претензій нема
 До долі – моєї обраниці.

Страшні слова, коли вони мовчать

Страшні слова, коли вони мовчать,
 Коли вони зненацька причаїлись,
 Коли не знаєш, з чого їх почать,
 Бо всі слова були уже чиймись.

Хтось ними плакав, мучився, болів,
 Із них почав і ними ж і завершив.
 Людей мільярди і мільярди слів,
 А ти їх маєш вимовити вперше!

Все повторялось: і краса, й потворність.

Усе було: асфальти й спориші.
Поезія – це завжди неповторність,
Якийсь безсмертний дотик до душі.

Ведучий 2: Сьогодні ми познайомилися з деякими віршами великої поетеси. У цих віршах можна бачити різноманітні теми: це і тема любові, і тема митця і народу, митця і суспільства, і тема Великої Вітчизняної війни тощо.

Ведучий 1: Сьогодні у Великої поетеси День народження. Для всіх нас Ліна Костенко не тільки поетеса, а й Особистість з великої букви. З нею ми асоціюємо Україну. Ми пишаємося, що є її сучасниками, бо вона – унікальне явище в українській літературі, вона завжди за будь-яких обставин була собою й тому посіла гідне місце як в літературі, так і у світовому співтоваристві.

Додаток П

**Фрагмент списку навчальних і навчально-довідкових джерел, що
входили до складу навчально-методичного фонду профорієнтаційного
центру вишу**

Підручники з української мови й літератури

1. Українська література, 10 кл. Рівень стандарту, академічний рівень / [Г. Ф. Семенюк, М. П. Ткачук, О. В. Слоньовська та ін.]. – Вид-во: Освіта, 2011. – 422 с.
2. Авраменко О. Українська література : Підручн. для 10 кл. загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту, академічний рівень) / О. Авраменко, В. Пахаренко. – К. : Грамота, 2010. – 280 с.
3. Українська мова: підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. з навчанням укр. мовою: профіл. рівень / М. Я. Плющ, В. І. Тихоша, С. О. Караман, О. В. Караман. – К. : Освіта, 2010. – 416 с.
4. Українська мова : підручник для 11 загальноосвітн. навч. закл. з навчанням укр. мовою (профільний, академічний рівні) / [С. О. Караман, О. В. Караман, М. Я. Плющ]. – К. : Освіта, 2011. – 416 с.
5. Авраменко О. М. Українська література : поетичні твори за програмою зовнішнього оцінювання : навч. посіб. / О. М. Авраменко. – К. : «Грамота», 2014. – 32 с.
6. Заболотний О. В. Українська мова : підручник для 11 загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту) / О. В. Заболотний, В. В. Заболотний. – К. : «Генеза», 2011. – 256 с.
7. Пентелюк М. І. Українська мова : підручник для 11 загальноосвітн. навч. закл. (рівень стандарту) / М. І. Пентелюк, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова. – К. : «Освіта», 2011. – 208 с.
8. Єрмоленко С. Я. Українська мова : підручн. для 11 кл. загальноосвіт. навч. закл. (рівень стандарту) / С. Я. Єрмоленко, В. Т. Сичова – К.: Грамота, 2011. – 336 с.

Навчально-довідкова література

1. Українська мова та література. Комплексний довідник. Профільний рівень. Крок до ВНЗ / [А. С. Марченко, О. Д. Марченко, Т. К. Співак, О. Д. Попко]. – Х. : Вид-во «Весна», 2013. – 720 с.
2. Черсунова Н. Комплексний довідник. Хрестоматія з української літератури за програмою ЗНО. Крок до ВНЗ. – Х. : «Весна», 2013. – 480 с.
3. Українська мова для абітурієнтів : навч. посіб. / [Р. В. Антоненко, Ф. Ольховська, Т. Ф. Коробка, С. В. Коровяковська]. – Х. : ІНЖЕК, 2008. – 208 с.

4. Авраменко О. М. Українська мова та література. Довідник. Завдання в тестовій формі. I частина / Авраменко О. М., Блажко М. Б. – К. : «Грамота», 2011. – 552 с.
5. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1728 с.
6. Данилюк І. Г. Універсальний словник сучасної української мови: 100000 слів / І. Г. Данилюк. – Д. : «БАО», 2011. – 1008 с.
7. Меженко Ю. С. Великий орфографічний словник сучасної української мови : 150 000 / Ю. С. Меженко. – Д. : «БАО», 2008. – 1184 с.
8. Єрошенко О. О. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 слів та словосполучень / О. О. Єрошенко. – Вид-во «Глорія», 2012. – 864 с.
9. Дубічинський В. Сучасний тлумачний словник української мови : 60 000 слів / В. Дубічинський. – Х. : «Школа», 2011. – 784 с.
10. Дмитренко Є. Українська мова та література. Комплексний довідник абітурієнта / Є. Дмитренко. – Х. : Вид-во «ПЕТ», 2014. – 384 с.

Збірки тестових завдань

1. Гуйванюк Н. В. Українська мова. Тестові завдання. 5–11 класи / Н. В. Гуйванюк. – Київ: «Академія», 2015. – 504 с.
2. Бернадська Н. І. Українська література. Тестові завдання. 5–11 класи / Н. І. Бернадська. – К. : «Академія», 2014. – 476 с.
3. Коротич К. В. Українська мова. Пунктуація. Зошит. 10-11 класи. Грамотій : зошит для успішного набуття орфографічних та пунктуаційних навичок. Пунктуація / К. В. Коротич. – Х. : Ранок, 2013. – 128 с.
4. Жовтобрюх В. Ф. Українська мова і література. Типові тестові завдання. Збірник / В. Ф. Жовтобрюх, В. В. Парашич. – К. : Літера ЛТД, 2012. – 136 с.
5. Черсунова Н. І. Тест-контроль Українська мова та література 11 клас Академічний рівень / Н. І. Черсунова. – Х. : «Весна», 2015. – 120 с.
6. Йолкіна Л. В. Українська література: Збірник тестових завдань / Л. В. Йолкіна. – Х. : «Весна», 2015. – 176 с.

Методичні праці

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. М. Горошкіна та ін.]. – К.: Ленвіт, 2009. – 3-тє вид. доповн. – 400 с.
2. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. М. Горошкіна та ін.]. – К.: Ленвіт, 2009. – 3-тє вид. доповн. – 400 с.
3. Караман С.О. Культура усного і писемного мовлення : Практичні заняття з розділу «Орфоепічні, графічні норми української мови» / С. О. Караман, О. В. Караман. – 2-е вид. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка. 2007. – 52 с.
4. Наукові основи методики літератури : навч-метод. посібник / За ред. Н. Й. Волошиної. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.

