

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ГРИДЖУК ОКСАНА ЄВГЕНІВНА

УДК 378.4:37.091:[81'276.6-047.22:(630*+674)-057.4]

ДИСЕРТАЦІЯ

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)»

Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

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

_____ О. Є. Гриджук

Науковий консультант – **Дроздова Ірина Петрівна**, доктор педагогічних наук,
професор

Херсон – 2018

АНОТАЦІЯ

Гриджук О. Є. Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук (доктора наук) за спеціальністю 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)» (011 – Освітні, педагогічні науки). – Херсонський державний університет, Херсон, 2018.

У дисертації розглянуто проблему становлення мовнокомунікативної компетентності у студентів лісотехнічних спеціальностей. Визначено сутність поняття *компетентність* у філософському аспекті, описано загальнонаукові підходи до концептуалізації поняття *компетентність*. Проаналізовані відношення «людина – техніка», «людина – природа» дали змогу визначити моральні пріоритети, що мають бути закладені в основу поняття компетентності. На основі з'ясування співвідношення категорій компетентність і компетенція конкретизовано сутність цих понять, пояснено специфіку вживання їх у європейській практиці (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, Tuning, 2012) та в освітніх документах України (Національна рамка кваліфікацій, Державний стандарт базової і повної середньої освіти), обґрунтовано необхідність диференційованого використання таких найменувань. Компетентність витлумачено як системно організований потенціал особистості, що інтегрує сукупність творчих ресурсів для здійснення нею діяльності, формує її здатність як фахівця застосовувати знання, уміння й навички в майбутній професійній діяльності. Поняття компетентності формують когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий компоненти.

Мовнокомунікативну компетентність у структурі професійної компетентності визначено як компонент якісної характеристики особистості професіонала. Від рівня її засвоєння значною мірою залежить не лише якість

майбутнього професійного спілкування, комунікативної взаємодії, але й здатність використовувати професійне мовлення загалом, реалізувати особисті наукові досягнення. Належний рівень мовнокомунікативної компетентності студента закладу вищої освіти лісотехнічного профілю може бути сформований за умови розвитку в нього мовних, мовленнєвих і комунікативних професійно зорієнтованих умінь і навичок. Основними такими вміннями є: вибір мовних засобів залежно від умов спілкування в різних стилях і жанрах; грамотне використання мовних засобів (зокрема й термінів) відповідно до норм сучасної української літературної мови; складання різних жанрів текстів наукового й офіційно-ділового стилів; ефективна комунікація в процесі професійної діяльності. Ще однією умовою формування належного рівня мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі вважаємо також розвиток його екологічної та предметної професійної компетентностей.

У структурі мовнокомунікативної компетентності студента виділено лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти. До кожного з цих компонентів належать певні компетентності, що відображають його зміст. У межах лінгвістичного компонента окреслено орфоепічну, правописну, лексичну, граматичну та стилістичну компетентності; зміст соціолінгвістичного компонента становлять ціннісно-сміслова та соціокультурна компетентності; прагматичний компонент формують термінологічна, культуромовна, лексикографічна та мовленнєва текстова (текстоінтерпретувальна і текстотвірна) компетентності.

Термінологічна компетентність розглядається як складник мовнокомунікативної компетентності студентів. В її основі – сукупність лінгвістичних знань про терміни, їхню структуру, походження, розуміння лексико-семантичних процесів, що стосуються термінології обраної спеціальності; сприйняття лісотехнічної термінології як ієрархічно організованої системи спеціальних понять, а також уміння оперувати цими знаннями; навички нормативного вживання термінів у процесі майбутньої

професійної чи наукової діяльності. Термінологічну компетентність визначено як здатність фахівця вживати фахові терміни в процесі наукового та професійного дискурсу відповідно до норм сучасної української літературної мови, що може бути досягнута через набуття системи спеціальних знань, когнітивних умінь і практичних навичок; також розкрито сутність понять термінологічна культура, термінологічний потенціал особистості. Про належний рівень термінологічної культури спеціаліста можна говорити лише за умови повного використання термінологічного потенціалу особистості. У термінологічному потенціалі майбутнього фахівця виділено три рівні: рівень термінологічної обізнаності; рівень термінологічної грамотності; рівень термінологічної компетентності.

Здійснено класифікацію лісотехнічних номінацій, що виявляється у функціонуванні чотирьох класів номінативних одиниць – термінів, термінологізованих загальнонавчаних лексичних одиниць, професіоналізмів і номенклатурних (таксономічних) назв. Описано терміни лісівництва та деревооброблення за структурними ознаками; виявлено найпродуктивніші способи творення та проаналізовано словотвірні моделі термінів лісівництва та деревооброблення. Обґрунтовано доцільність розуміння студентами лісотехнічних спеціальностей способів творення фахових термінів і формантів. Запропоновано варіанти вправ для словотвірного аналізу термінів, пояснення способів творення їх та розпізнавання дериваційних формантів, а також завдання на з'ясування семантики фахових термінів за словотвірним типом. Умотивовано, що такі вправи необхідні для формування фахових мовно-термінологічних знань майбутніх працівників лісового господарства та деревообробної галузі.

Охарактеризовано два типи парадигматичних відношень у сучасних терміносистемах лісівництва та деревооброблення (синонімні та антонімні); виділено основні типи термінних синонімних об'єднань; пояснено причини розвитку термінної дублетності; з'ясовано специфіку прояву антонімії в межах досліджуваних груп лексики; описано групи антонімів за семантичним

критерієм; запропоновано типи вправ для вивчення термінів-синонімів та антонімів у курсах «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія».

Названо й описано етапи становлення мовної особистості студента, умови та напрями її соціалізації, а також вплив соціального середовища на ці процеси. Визначено, що саме мова слугує важливим чинником і знаряддям соціалізації особистості. Систематизовані соціокультурні чинники дають змогу правильно організувати і сам процес навчання студентів, і вивчення ними української мови професійного спрямування. Теоретичним підґрунтям дослідження став аналіз наукових праць, присвячених взаємодії мови й суспільства, ролі рідної мови у формуванні людини як особистості.

Ознайомлення з обраним фахом до вступу в заклад вищої освіти; усвідомлений вибір професії і бажання працювати за обраною професією після завершення вишу; позитивну налаштованість на навчання; мотиваційну спрямованість; готовність до самоосвіти, самовдосконалення; прагнення до розвитку творчих здібностей; розвиток особистісних якостей і характеристик студента, урахування їх під час організації як освітнього процесу загалом, так і у викладанні мовних дисциплін вважаємо умовами позитивного ставлення студента до майбутньої професії, його успішного навчання.

На основі аналізу поняття *особистість* і відомих класифікацій психологічної структури особистості виділено структурні компоненти особистості, необхідні для становлення мовної особистості студента, та узагальнено їх у запропонованій схемі. Установлено, що ключовими компонентами психологічної структури мовної особистості студента є спрямованість особистості та компетентність. Підсумовано, що тільки за умови врахування усіх пізнавальних процесів свідомості, розвитку спрямованості особистості, урахування її потреб та мотивів, формування компетентності можливий належний розвиток мовної особистості студента.

Висвітлено проблему становлення мовнокомунікативної компетентності студентів у контексті з'ясування соціальних чинників, що впливають на

вивчення ними української мови за професійним спрямуванням. Описано результати опитування студентів, проведеного в Національному лісотехнічному університеті України в 2013–2016 рр. Основними соціальними чинниками, що зумовлюють спілкування студента певною мовою, названо вплив середовища, фактор співрозмовника, специфіку мовленнєвої ситуації. Досліджено розуміння студентами доцільності розвитку мовних знань та комунікативних умінь і навичок для професійного спілкування; з'ясовано, які саме знання й навички студенти вважають за необхідне вдосконалити. Названо основні мотиви, які спонукають студентів до вивчення фахової термінології як окремої дисципліни, а саме: поглиблене вивчення фахової термінології; вироблення навичок правильного використання термінів фаху, перекладу їх.

Узагальнено зміст поняття «мовна особистість» та відомі підходи до опису її структури. Описано аксіологічний, теоретико-пізнавальний і культурологічний аспекти формування мовної особистості. Названо об'єктивні та суб'єктивні чинники, що впливають на її становлення. У структурі мовної особистості фахівця лісового господарства та деревообробної галузі виділено вербальну особистість, мовленнєву особистість та комунікативну особистість; запропоновано модель становлення мовної особистості студента вищого закладу освіти лісотехнічного профілю та описано вербально-граматичний, когнітивний, емоційний, прагматичний її компоненти; окреслено теоретичні та практичні аспекти формування мовної особистості студента під час вивчення української мови професійного спрямування.

Обґрунтовано доцільність поглиблення мовної підготовки студентів у лісотехнічному виші; окреслено основні аспекти цього процесу (термінологічний, лексикографічний, граматико-стилістичний, фахово-прикладний). Названо стратегії розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей; визначено орієнтири цих стратегій (особистісно зорієнтоване навчання, когнітивна й комунікативна методики навчання української мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний аспекти, зміст і технології професійної підготовки студентів, сучасні технології

навчання мови в різних освітніх закладах, шляхи формування комунікативної компетентності та ін.); описано провідні підходи для реалізації когнітивної методики навчання мови (соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно та професійно зорієнтований).

Схарактеризовано принципи навчання, що застосовуються для вироблення системи мовнокомунікативних знань студентів; названо й описано методи, прийоми й засоби розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів.

У роботі визначено зміст інтерактивного навчання та узагальнено відомі класифікації; обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних технологій у процесі навчання студентів мови професійного спрямування. Схарактеризовано особливості взаємодії викладача і студента в інтерактивному навчанні. Описано дидактичні можливості прийомів інтерактивного методу. Представлені інтерактивні завдання на лінгвістичний аналіз фахових термінів. Проаналізовано специфіку проведення рольових ігор і дискусій. Висвітлено теоретичні й практичні аспекти використання методу проектів для формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. Визначено специфіку й можливості використання різних видів проектів під час вивчення мовних дисциплін. Запропоновано теми дослідницьких та інформаційних проектів, наведено приклади реальних навчальних проектів.

Науково обґрунтовано модель становлення мовнокомунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

Пояснено доцільність поглибленого вивчення фахової термінології студентами вищих технічних закладів України; визначено мету та завдання навчального курсу «Фахова термінологія». Визначено зміст і структуру навчально-методичних комплексів мовних дисциплін у лісотехнічному виші.

Описано процес організації навчання дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія»; розроблено навчально-методичне забезпечення мовних дисциплін. Висвітлено роль

діалогових, інтеграційних, тренінгових, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні мовнокомунікативної компетентності студентів.

Продуктивними у становленні мовнокомунікативної компетентності студентів є різні види лекцій, семінарських і практичних занять, самостійна та індивідуально-дослідницька робота тощо. Визначено сутність самостійної роботи як форми організації освітнього процесу, її основні етапи. Описано практичні аспекти організації самостійної роботи для студентів лісотехнічних спеціальностей крізь призму екологізації процесу навчання; наведено приклади завдань для самостійного виконання.

Запропоновано систему вправ для формування професійної мовнокомунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти технічного й лісотехнічного спрямування в курсах «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія». Розроблена в процесі нашого дослідження система вправ базується на принципах комунікативної спрямованості на майбутню професію студентів, послідовності, повторюваності мовного матеріалу і мовленнєвих дій у процесі навчання, урахування психологічних особливостей студентів та їхньої мотивації, новизни й складності навчального матеріалу, зокрема це: вправи для формування мовнокомунікативних навичок (умовно-мовленнєві, власне-мовленнєві, творчі); вправи для вироблення мовно-термінологічних навичок (підготовчі, вступні, тренувальні); вправи для розвитку навичок складати тексти наукового та офіційно-ділового стилів (вправи на основі тексту, вправи в роботі над текстом і вправи на складання тексту).

Обґрунтовано доцільність роботи з терміним словником у процесі засвоєння професійної лексики, запропоновано варіанти вправ, що можуть бути використані під час навчання для опрацювання терміної лексики лісівництва та деревооброблення. Пояснено необхідність постійного вдосконалення культури мовлення студентів, проаналізовано типові мовленнєві помилки; запропоновано систему вправ для засвоєння акцентуаційних, лексичних,

граматичних, стилістичних та інших норм сучасної української мови; окреслено основні напрями нормування культури мовлення студентів.

У роботі описано дидактичні можливості навчальних наукових текстів для вивчення терміної лексики та формування фахово зорієнтованих мовно-комунікативних умінь і навичок студентів; наведено зразки текстів-описів, текстів-пояснень та завдань до них; варіанти текстів-алгоритмів та текстів-тестів розроблені на основі наукових текстів спеціальностей «Деревообробні та меблеві технології» та «Лісове господарство». Обґрунтовано практичну необхідність вироблення у студентів навичок роботи з науковим текстом, вироблення в них навичок усвідомленого підходу до вибору мовних засобів, граматичних форм, синтаксичних конструкцій для правильного формулювання висловлювання в професійній діяльності. Серед критеріїв добору навчального матеріалу найбільш вагомими названо урахування потреб фаху й специфіки мовного середовища; професійну цінність текстів і частотність насичення їх фаховими термінами; добір найбільш уживаних у мові професії термінів. Відбір, організація й подання фахового текстового матеріалу дозволяє визначити конкретні завдання і вправи для кожного етапу навчання фахової термінології.

Розроблено й науково обґрунтовано модель становлення мовнокомунікативної компетентності студентів. Проведене експериментальне дослідження підтвердило ефективність запропонованої методики розвитку системи мовнокомунікативних знань, умінь і навичок студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

Ключові слова: мовнокомунікативна компетентність, лінгвістичний компонент, соціолінгвістичний компонент, прагматичний компонент, термінологічна компетентність, мовна підготовка студентів, фахова термінологія, терміносистеми лісівництва та деревооброблення, мовна особистість, особистісно зорієнтоване навчання, компетентнісний підхід, екологізація освіти, види вправ, культура мовлення, інтерактивний метод.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, у яких опубліковано основні наукові результати дисертації

Монографія

1. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ–2000, 2017. 446 с.

Публікації в наукових фахових виданнях України

2. Гриджук О. Є. Культура мовлення у фаховій підготовці студентів лісотехнічного вузу. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2013. № 1. С. 115–122.

3. Гриджук О. Є. Термінологічний словник як джерело засвоєння фахової лексики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 2014. № 1. С. 47–57.

4. Гриджук О. Є. Лінгвістичне підґрунтя навчання студентами фахової термінології (на матеріалі термінів-словосполучень лісівництва та деревообробки). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія «Психологія і педагогіка». Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 26. С. 43–47.

5. Гриджук О. Є. Специфіка навчальних текстів для викладання фахової термінології студентам вищих навчальних закладів лісотехнічного профілю. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. *Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БЛПУ, 2014. Вип. 3. С. 63–69.

6. Гриджук О. Є. Найважливіші аспекти мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 29–33.

7. Гриджук О. Є. Актуальність курсу «Фахова термінологія» у вищій

школі нефілологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка»*. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С. 50–54.

8. Гриджук О. Є. Система вправ для формування мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного профілю. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Бердянськ: БЛПУ, 2015. Вип. 1. С. 33–41.

9. Гриджук О. Є. Використання наукових текстів для формування мовнокомунікативної компетентності студентів у курсі «Фахова термінологія». *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 39–55.

10. Гриджук О. Є. Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів деревооброблення у курсі «Фахова термінологія». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2015. № 1. С. 99–106.

11. Гриджук О. Є. Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів лісівництва у курсі «Фахова термінологія». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Бердянськ: БЛПУ, 2015. Вип. 2. С. 47–56.

12. Гриджук О. Є. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів на основі вивчення фахової лексики лісівництва й деревооброблення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2015. № 3. С. 106–113.

13. Гриджук О. Є. Система вправ для формування мовно-термінологічних знань студентів ВНЗ лісотехнічного профілю. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр.* Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 21. С. 3–14.

14. Гриджук О. Є. Специфіка формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напрямку підготовки. *Наукові записки*

Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2016. № 1. С. 75–81.

15. Гриджук О. Є. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2016. Вип. 48. С. 12–17.*

16. Гриджук О. Є. До проблеми визначення сутності мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. пр. Серія «Педагогіка». Переяслав-Хмельницький, 2016. Вип. 22. С. 12–23.*

17. Гриджук О. Є. Специфіка компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Наука і освіта. 2016. № 6/СХХХХVII. С. 116–122.*

18. Гриджук О. Є. Філософські засади формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Вип. 5 (112). Серія «Педагогіка». Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 24–32.*

19. Гриджук О. Є. Дослідження соціальних чинників формування мовнокомунікативної компетентності студента (на матеріалі опитування студентів лісотехнічних спеціальностей). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка». 2017. № 1. С. 127–136.*

20. Гриджук О. Є. Психологічні аспекти становлення мовної особистості студента-лісотехніка. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. пр. Вип. 1. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 130–136.*

Публікації в наукових періодичних виданнях інших держав

21. Гриджук О. Є. Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension.*

Pedagogy and Psychology, III (37), Issue: 75, 2015. P. 38–41.

22. Гриджук О. Е. Развитие языковых и коммуникативных умений и навыков студентов вузов лесотехнического профиля при помощи технологий интерактивного обучения. *Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі*. 2016. № 1 (47). С. 78–85.

23. Гриджук О. Е. Учебный проект: профессиональная подготовка будущих специалистов. *Народная асвета*. 2016. № 3. С. 8–12.

24. Гриджук О. Є. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV(42), Issue: 87, 2016. P. 24–27.

25. Гриджук О. Є. Компоненти мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісопромислової галузі. *East European Scientific Journal. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Volume 4, 4 (8), 2016. P. 17–21.

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

Навчально-методичні матеріали і посібники

26. Гриджук О. Є. Українська мова (за професійним спрямуванням) у таблицях і схемах. Львів: Магнолія 2006, 2010. 238 с. (Гриф МОН України).

27. Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку: навч. посіб. з екологізації змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу / [В. Т. Андрушко, Н. М. Дуда, О. Є. Гриджук та ін.]; за заг. ред. І. П. Магазинщикової. Львів: НЛТУ України, 2012. 335 с.

28. Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В., Гонтар Т. О. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей. Львів: НЛТУ України, 2010. 68 с.

29. Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В., Гонтар Т. О. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей. Львів: РРВ НЛТУ України, 2012. 116 с.

30. Гриджук О. Є., Ханас І. З. Методичні матеріали та завдання для

контрольних робіт з курсу «Українська мова (за професійним спрямування)». Львів: РВВ НЛТУ України, 2012. 84 с.

31. Гриджук О. Є., Магазинщикова І. П., Шлемкевич С. Л. Навчально-методичні матеріали та завдання для контрольних робіт з курсу «Культура особистості» (для студентів заочної форми навчання усіх спеціальностей). Львів: РВВ НЛТУ України, 2012. 32 с.

32. Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В., Гонтар Т. О. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей. Львів: РВВ НЛТУ України, 2013. 116 с. (із завданнями екологічного спрямування)

33. Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичні матеріали з вивчення дисципліни для студентів усіх спеціальностей. Львів: РВВ НЛТУ України, 2014. 120 с.

34. Гриджук О. Є. Українська мова за професійним спрямуванням: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів напряму підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство». Львів: РВВ НЛТУ України, 2015. 92 с.

35. Гриджук О. Є., Денис І. З., Дуда Н. М. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів спеціальностей 6.050502 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», 6.050502 «Інженерна механіка», 6.050502 «Обладнання лісового комплексу», 6.051301 «Хімічна технологія». Львів: РВВ НЛТУ України, 2015. 92 с.

36. Гриджук О. Є., Денис І. З., Дуда Н. М. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей 6.030509 «Облік і аудит», 6.030504 «Економіка підприємництва». Львів: РВВ НЛТУ України, 2015. 92 с.

37. Гриджук О. Є., Денис І. З. Методичні матеріали та завдання для контрольних робіт з курсу «Українська мова (за професійним спрямування)». Львів: РВВ НЛТУ України, 2015. 84 с.

38. Гриджук О. Є., Магазинщикова І. П., Шлемкевич С. Л. Методичні матеріали та завдання для контрольних робіт з курсу «Культура особистості» (для студентів заочної форми навчання усіх спеціальностей). Львів: РВВ НЛТУ України, 2015. 35 с.

39. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство». Львів: РВВ НЛТУ України, 2016. 28 с.

40. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навч. посіб. для самостійної роботи студентів. Львів: Новий Світ – 2000, 2016. 404 с.

41. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів, що навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології». Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. 28 с.

42. Гриджук О. Є., Магазинщикова І. П., Шлемкевич С. Л. Культура особистості: навчально-методичні матеріали. Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. 40 с.

43. Гриджук О. Є., Кравець М. С. Українознавство: навчально-методичні матеріали до вивчення дисципліни студентами спеціальності «Комп'ютерні науки». Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. 48 с.

44. Гриджук О. Є. Практикум з дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» для студентів усіх спеціальностей. Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. 52 с.

Навчальні програми

45. Культура особистості. Робоча програма навчальної дисципліни / уклад.: О. Є. Гриджук, І. П. Магазинщикова, О. О. Тарасенко, С. Л. Шлемкевич. Львів: Національний лісотехнічний університет України, 2011. 19 с.

46. Українська мова (за професійним спрямуванням): робоча програма навчальної дисципліни / уклад. О. Є. Гриджук. Львів: Національний лісотехнічний університет України, 2012. 29 с.

47. Формування екологічної компетентності фахівця засобами соціально-

гуманітарної освіти: екологізовані робочі програми навчальних дисциплін / [В. Т. Андрушко, О. Є. Гриджук, Н. М. Дуда, М. С. Кравець, О. М. Лободинська, І. П. Магазинщикова, С. Л. Шлемкевич]; за заг. ред. І. П. Магазинщикової. Львів: ЗУКЦ, 2013. 192 с. (С.37–65).

48. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямами підготовки 6.050502 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», 6.050502 «Інженерна механіка», 6.050502 «Обладнання лісового комплексу», 6.020207 «Дизайн», 6.051301 «Хімічна технологія», 6.051801 «Деревооброблювальні технології» / уклад.: О. Є. Гриджук, І. З. Денис. Львів, 2015. 35 с.

49. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямами підготовки 6.030509 «Облік і аудит», 6.030504 «Економіка підприємництва», 6.040106 «Екологія, охорона навколишнього середовища та збалансоване природокористування» / уклад.: О. Є. Гриджук, І. З. Денис. Львів, 2015. 39 с.

50. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямом підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство», спеціальністю 30401 «Лісове господарство» / уклад. О. Є. Гриджук. Львів: НЛТУ України, 2015. 23 с.

51. Культура особистості. Робоча програма навчальної дисципліни для студентів за напрямом підготовки: 6.090103, спеціальність: 7.09010301 / уклад.: О. Є. Гриджук, І. П. Магазинщикова, С. Л. Шлемкевич. Львів: НЛТУ України, 2015. 20 с.

52. Робоча програма навчальної дисципліни «Українознавство» для студентів за напрямом підготовки 6.050101 / уклад.: О. Гриджук, М. Кравець. Львів: НЛТУ України, 2016 р. 29 с.

53. Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство» / уклад.: О. Є. Гриджук. Львів: НЛТУ України, 2016. 16 с.

54. Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для

студентів, що навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології» / уклад.: О. Є. Гриджук. Львів: НЛТУ України, 2017. 16 с.

55. Робоча програма навчальної дисципліни «Імідж ділової людини» для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство» / уклад.: О. Є. Гриджук, І. П. Магазинщикова, С. Л. Шлемкевич. Львів: НЛТУ України, 2016. 14 с.

Наукові праці, що додатково відображають результати дисертації

56. Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В. Короткий тлумачний словник-довідник понять і термінів лісівництва. Львів: НЛТУ України, 2009. 88 с.

57. Гриджук О. Є. Засвоєння фахової термінологічної лексики у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 197–202.

58. Гриджук О. Є. Подвійне наголошування: словник-довідник. Львів: ЗУКЦ, 2013. 180 с.

59. Гриджук О. Є. Подвійне наголошування: принципи створення словника-довідника. *Мова. Культура. Взаєморозуміння*: збірн. наук. праць. Вип. 3. Дрогобич: ДПУ ім. І. Франка, 2013. С. 144–153.

60. Гриджук О. Є. Формування екологічної компетенції студентів технічного вищого навчального закладу у процесі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням». *Україна: Схід – Захід – проблеми сталого розвитку*: матеріали другого туру Всеукр. наук.-практ. конф. 24–25 листопада 2011 р. Львів: РВВ НЛТУ України, 2011. Т. 1. С. 102–104.

61. Гриджук О. Є. Використання інтерактивних методів навчання при вивченні фахової термінології. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців». 9-10 жовтня 2013 р. Львів, 2013. С. 66–68.

62. Гриджук О. Особливості навчання студентів ВТНЗ фахової термінології лісотехнічного профілю. *Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект*: матеріали Міжнародної науково-

практичної конференції. 17–18 грудня 2014 р.: У 2-х ч. Ч. II. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 48–50.

63. Гриджук О. Є. Використання методу проектів у навчанні студентів ВНЗ нефілологічного профілю. *Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика*: матеріали Всеукраїнськ. наук.-практ. конф., м. Одеса, 29-30 жовтня 2015 р. Одеса, 2015. С. 22–25.

64. Гриджук О. Є. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного профілю: система вправ і творчих завдань. *Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 22–23 жовтня 2015 р.). Кривий Ріг, 2015. С. 56–57.

65. Гриджук О. Є. Роль тексту в розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей ВНЗ. *Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Херсон, 17–18 березня 2016 р.). Херсон, 2016. С. 44–46.

66. Гриджук О. Є. Підходи до формування мовнокомунікативної компетентності студентів. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 28–29 жовтня 2016 р. Одеса: Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 14–15.

67. Гриджук О. Є. Самостійна робота з курсу «Українська мова професійного спрямування» в підготовці студентів лісотехнічних спеціальностей. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 407–412.

68. Гриджук О. Є. Принцип екологізації у навчанні студентів української мови професійного спрямування. *Екологізація освіти як чинник сталого розвитку суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. С. 54–56.

SUMMARY

Hrydzhuk O. Theoretical and methodical principles of formation of language and communicative competence of future specialists in forest engineering specialties. – Qualification scientific work on manuscript copyright.

Thesis for a scientific degree of the Doctor of pedagogical sciences (Doctor of Sciences), specialty 13.00.02 «Theory and methods of teaching (The Ukrainian language)» (011 – Educational, pedagogical sciences). – Kherson State University, Kherson, 2018.

The problem of formation of language and communicative competence of students of Forestry specialties is considered in the dissertation. The essence of the concept of competence through the prism of philosophical dimension is comprehended; the general scientific approaches to the conceptualization of the concept of "competence" are described. We analyzed the relationship «man – technology», «man – nature» in order to understand the moral priorities that should form the basis of the concept of competence. The meaning of such concepts as competence and ability is described. The difference between these terms is revealed. The specifics of their use in European practice (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction, Tuning, 2012) and in the educational documents of Ukraine (National Qualifications Framework, National Standard of basic and secondary education) are explained. The necessity of differentiated using of the concepts of competence and ability is highlighted. Competence is defined as systematically organized potential of the individual, integrating a set of creative resources for the implementation of his activities, forming his capacity as a specialist to apply knowledge and skills in his future professional activity. The concept of competence is formed by the cognitive, operational and technological, motivational, ethical, social and behavioral components.

The language and communicative competence in the structure of the professional competence is defined as a component of qualitative characteristics of professional identity. From the level of its development largely depends not only on

the quality of future professional communication, communicative interaction, but also the ability to use the professional language as a whole, to realize personal scientific achievements. The required level of the language and communicative competence of a student of Forestry University profile can be formed under the condition of the development of his language and communicative professionally oriented skills. The basic skills are the following: the choice of the language tools depending on the conditions of communication in different styles and genres; clever use of language (including timing) according to the norms of modern Ukrainian literary language; the compilation of texts of different genres of scientific and business styles; the effective communication in the profession. The parallel development of a student's environmental and professional competences we consider as another condition for the formation of the proper level of the language and communicative competence of a student – the future professional of the forestry industry.

In the structure of language and communicative competence of a student we considered linguistic, sociolinguistic and pragmatic components. Each of these components includes certain competences that reflect its content. The pronouncing, spelling, lexical, grammatical and stylistic competencies were distinguished within the linguistic component. Value-semantic and socio-cultural competencies are the content of sociolinguistic component. Terminological, speech text, cultural-linguistic and lexicographical competencies form the pragmatic component. In turn, within the speech text competence we distinguish the text-interpretative and text-creative competencies.

Terminological competence is seen as a part of language and communicative competence of students. At its heart there is a set of linguistic knowledge of the terms and their structure, origin, understanding of the lexical-semantic processes related to the terminology of the chosen profession; the Forestry terminology perception as a hierarchically organized system of special concepts; and the ability to operate this knowledge, the skills of the normative use of the terms in the future professional or scientific activities. We understand the concept of terminological competence as the specialist' capability to use professional terms in the scientific and professional

discourses in accordance with the norms of modern Ukrainian literary language that may be achieved through the acquisition of the system of the special knowledge, cognitive abilities and practical skills. Also the essence of the concepts of terminological culture, terminological potential of personality is revealed. We may consider the proper level of the terminological culture of a specialist only if the terminological potential of the personality is fully utilized. There are three levels in terminological potential of future specialist: terminological awareness level, terminological literacy level and terminological competence level.

The classification of forestry nominations is carried out, which manifests itself in the functioning of the four classes of nominal units - terms, terminologized commonly used lexical units, professionalisms and nomenclature (taxonomic) names. The terms of forestry and woodworking by structural features are described; the most productive ways of formation are revealed and the derivational models of the forestry and wood technology terms are analyzed. The expediency of learning the ways of formation of professional terms and formants used for terms derivation by students of the forestry engineering specialties are justified. The variants of exercises for the derivational analysis of terms, the explanation of the ways of their formation, and the recognition of derivative formants, and the tasks of finding out the semantics of forestry and wood technology terms by the derivational type are proposed. It is proved that such exercises are necessary for the formation of the specialized linguistic and terminology knowledge of the forestry industry future workers.

The two types of paradigmatic relations such as synonymic and antonymic in modern forestry and wood technology terms are considered. The main types of terminological synonymous associations are also identified. Some reasons of the development of terminological doublets are explained. Some peculiarities of the functions of antonymy in these vocabulary groups are defined. The groups of antonyms according to semantic criterion are described. Some types of exercises for studying the terminological synonyms and antonyms in the courses «The Ukrainian Language for Proficiency» and «The Professional Terminology» are proposed.

The stages of formation of the student's language personality, the conditions and

directions of its socialization, as well as the influence of the social environment on these processes, are described. It is determined that this language serves as an important factor and instrument of socialization of the individual. Systematized social factors make it possible to correctly organize the process of student's education and their study of the Ukrainian language of professional orientation. The theoretical basis for the study was the analysis of scientific works studying the interaction of language and society, the role of a native language in the formation of a man as a person.

We consider the conditions of student's positive attitude to the future profession and successful educational activity to be as follows: acquaintance with a selected profession before entering higher educational institution; a conscious choice of profession and desire to work in the chosen field on completion of educational establishment; a positive attitude to studies; motivational orientation; readiness to self-education and self-perfection; striving for the development of creative abilities; development of student's personal qualities and characteristics, their consideration in the organization of both a learning process on the whole and at teaching language disciplines.

On the basis of the analysis of the notion of personality and known classifications of the psychological structure of the personality, the structural components of the individual necessary for the formation of the student's language personality are distinguished and summarized in the proposed scheme. We have revealed that person's orientation and competence are the key components of psychological structure of student's language personality. We have summarized, that proper development of student's language personality is possible only on the condition of considering all cognitive processes of consciousness, personality's development of orientation, needs and motives, and forming of competence.

The problem of formation of the student's language and communicative competence in the context of clarification of social factors that affect their learning of the Ukrainian Language for Proficiency is revealed. The results of students' survey conducted in the Ukrainian National Forestry University in 2013-2016 are described.

Environmental impact, the factor of a companion, and the peculiarities of speech situation are considered to be among the main social factors that contribute to the student's communication in a certain language. Students' understanding of appropriateness of development of language knowledge and also communicative abilities and skills for professional communication are researched. A set of knowledge and skills that students consider as those necessary to be improved is revealed. The major reasons that motivate students to learn professional terminology as a separate discipline such as in-depth study of professional terminology, and also formation of the skills of proper use and translation of professional terms are named.

The meaning of language personality and known approaches to describe its structure are summarized. Some axiological, epistemological theoretical, cognitive and cultural aspects of the personality are described. The objective and subjective factors that affect its formation are defined. The verbal personality, speech personality and communicative personality are highlighted in the structure of the language personality of professional of forestry industry. The model of the formation of the language personality of students of the forestry university is proposed. The verbal-grammar, cognitive, emotional, pragmatic its components are described. The theoretical and practical aspects of the formation of the language personality of students while studying «The Ukrainian Language for Proficiency» are defined.

The feasibility of deepening language training students in Forestry University is substantiated; the main aspects of this process (terminological, lexicographic, grammar and stylistic, professionally-applied) are described. The strategy for the development of language and communicative competence of students of the Forestry University are specified. The targets of these strategies such as learner oriented learning, cognitive and communicative methods of teaching the Ukrainian language in higher school, competency, cultural aspects, content and technology of training students, modern technology for language learning in different educational institutions, and also the ways of communicative competence are defined. The leading approaches for the implementation of cognitive training methods of language such as socio-cultural, communicative and active, functional and stylistic,

competence, personality- and professionally oriented are described.

The principles of teaching used for the formation of the system of linguistic and communicative knowledge of students are described. The methods and means of formation of language and communicative competence of students are named and described. The scientific substantiation of the model of forming the language and communicative competence of the students of the higher educational institutions of the Forestry training direction is made.

The expediency of profound study of specific terminology by students of technical institutions in Ukraine is justified; the goals and objectives of the course «Professional Terminology» are defined. The content and structure of teaching-methodical complexes of language disciplines in the forestry technical university are determined.

The process of studies of disciplines «Ukrainian Language for Proficiency» and «Professional Terminology» is described; the educational and methodological support of language disciplines is developed. The role of dialogue, integration, training, interactive and informatively-communication technologies in formation of language and communicative competence of students is highlighted.

Different types of lectures, seminars and practical classes, independent and individual research work, etc. are productive in forming the language and communicative competence of students. The essence of independent work as a form of educational process and its main stages are revealed. The practical aspects of the independent work for students of forestry specialities in light of greening of the training process are described. The examples of tasks for independent performing are submitted.

The system of exercises for forming of professional language and communicative competence of students of Forestry field of study in the courses «Ukrainian Language for Proficiency» and «The Professional Terminology» is proposed. The system of exercises developed during our research is based on the principles of communicative focus on the students' future profession, consistency, frequency of language material and speech acts in learning, innovation and

complexity of the educational material. In particular they are: the exercises to build linguistic and communication skills (paraspeech, speech and creative); the exercises to develop linguistic and terminological skills (preparatory, examination and training); the exercises to build skills to compose texts of scientific and official-business style (exercises based on the text, the text exercises and the exercises in drafting).

The feasibility of working with Glossaries in the process of learning professional vocabulary is analyzed, exercise options that can be used during training of forestry and woodworking terminology are proposed. Proper constant improvement of speech culture of the students are substantiated; typical speech errors are analyzed; the system of exercises for mastering of accentual, lexical, grammatical, stylistic, and other standards of the modern Ukrainian language are presented; the main tendencies of regulation of the students' speech culture are described.

In the dissertation the didactic opportunities of scientific texts for study of professional terminology and forming of professionally oriented linguistic and communication skills of students are described; the samples of texts-tests and tasks to them are submitted; the variants of texts-algorithms and texts-tests are developed on the base of scientific texts specialty «Wood Processing Technology» and «Forest Management». Justification of the need to develop practical skills in students with scientific text, the forming of their conscious approach to the choice of linguistic resources, grammatical forms, correct syntax for formulating expressions in professional activities are determined. The needs of the profession and the specific language environment; value professional texts and their frequency saturation professional terms; selection of the most used terms are the most important among the criteria for selection of educational material. Selection, organization and presentation of specific texts material helps to determine specific tasks and exercises for each phase of training professional terminology.

Meaning of interactive teaching method is defined, and known classification is described. The necessity of using the interactive technology in teaching students the

language for proficiency is justified. The features of the interaction between a teacher and a student within the interactive learning are described. The possibilities of using of some types of interactive method are defined. The interactive tasks for linguistic analysis of professional terms are provided. The specifics of the role-playing and discussions are analyzed. The theoretical and practical aspects of the project method for the formation of language and communicative competence of forestry professions students are discussed. The specifics and the possibility of using of different types of projects in the studying of the linguistic courses are shown. The topics of research and information projects are suggested, the examples of real educational projects are given.

The model of formation of language and communicative competence of students is developed and scientifically substantiated. The conducted experimental research confirmed the effectiveness of the proposed methodology for the development of the system of language and communicative knowledge, abilities and skills of students - future specialists of forest engineering specialties.

Keywords: language and communicative competence, linguistic component, sociolinguistic component, pragmatic component, terminological competence, linguistic teaching of students, professional terminology, terminological systems of Forestry and Wood technology, language personality, personally oriented education, competence approach, greening education, types of exercises, culture of speech, interactive method.

LIST OF PUBLICATIONS ON THE THEME DISSERTATION

Works in which the main scientific results of the dissertation have been published

1. Hrydzhuk O. Ie. Naukovi osnovy formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv lisotekhnichnykh spetsialnostei: monohrafiia. Lviv: Novyi Svit – 2000, 2017. 446 s.

Publications in scientific professional editions of Ukraine

2. Hrydzhuk O. Ie. Kultura movlennia u fakhovii pidhotovtsi studentiv lisotekhnichnoho vuzu. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia «Pedahohika»*. 2013. № 1. S. 115–122.

3. Hrydzhuk O. Ie. Terminolohichni slovnyk yak dzherelo zasvoiennia fakhovoi leksyky. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity: naukovometodychni zhurnal*. Lviv, 2014. № 1. S. 47–57.

4. Hrydzhuk O. Ie. Linhvistychni pidgruntia navchannia studentamy fakhovoi terminolohii (na materialy terminiv-slovozhychen lisivnytstva ta derevoobrobky). *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia i pedahohika»*. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu «Ostrozka akademiia», 2014. Vyp. 26. S. 43–47.

5. Hrydzhuk O. Ie. Spetsyfika navchalnykh tekstiv dlia vykladannia fakhovoi terminolohii studentam vyshchikh navchalnykh zakladiv lisotekhnichnoho profiliiu. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Berdiansk: BLPU, 2014. Vyp. 3. S. 63–69.*

6. Hrydzhuk O. Ie. Naivazhlyvishi aspekty movnoi pidhotovky studentiv lisotekhnichnoho napriamu navchannia. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. pr. Kryvyi Rih, 2014. Vyp. 42. S. 29–33.*

7. Hrydzhuk O. Ie. Aktualnist kursu «Fakhova terminolohiia» u vyshchii shkoli nefilolohichnoho profiliiu. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriiia «Psykholohiia i pedahohika»*. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu «Ostrozka akademiia», 2014. Vyp. 30. S. 50–54.

8. Hrydzhuk O. Ie. Systema vprav dlia formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv VNZ lisotekhnichnoho profiliiu. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr. Berdiansk: BLPU, 2015. Vyp. 1. S. 33–41.*

9. Hrydzhuk O. Ie. Vykorystannia naukovykh tekstiv dlia formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv u kursi «Fakhova terminolohiia».

Teoretychna i dydaktychna filolohiia: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2015. Vyp. 19. S. 39–55.

10. Hrydzhuk O. Ie. Vyvchennia strukturno-slovotvirnykh osoblyvostei terminiv derevoobroblennia u kursi «Fakhova terminolohiia». *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia «Pedahohika»*. 2015. № 1. S. 99–106.

11. Hrydzhuk O. Ie. Vyvchennia strukturno-slovotvirnykh osoblyvostei terminiv lisivnytstva u kursi «Fakhova terminolohiia». *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnogo universytetu. Pedahohichni nauky: zb. nauk. pr.* Berdiansk: BLP, 2015. Vyp. 2. S. 47–56.

12. Hrydzhuk O. Ie. Formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv na osnovi vyvchennia fakhovoi leksyky lisivnytstva i derevoobroblennia. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia «Pedahohika»*. 2015. № 3. S. 106–113.

13. Hrydzhuk O. Ie. Systema vprav dlia formuvannia movno-terminolohichnykh znan studentiv VNZ lisotekhnichnogo profiliiu. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2015. Vyp. 21. S. 3–14.

14. Hrydzhuk O. Ie. Spetsyfika formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnogo napriamu pidhotovky. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnogo pedahohichnogo universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia: Pedahohika*. 2016. № 1. S. 75–81.

15. Hrydzhuk O. Ie. Komponenty terminolohichnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnykh spetsialnostei. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb. nauk. pr.* Kryvyi Rih, 2016. Vyp. 48. S. 12–17.

16. Hrydzhuk O. Ie. Do problemy vyznachennia sutnosti movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv VNZ lisotekhnichnogo spriamuvannia. *Teoretychna i dydaktychna filolohiia*: zbirnyk naukovykh prats. Seriiia «Pedahohika». Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2016. Vyp. 22. S. 12–23.

17. Hrydzhuk O. Ie. Spetsyfika komponentiv movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv VNZ lisotekhnichnoho spriamuvannia. *Nauka i osvita*. 2016. № 6/CXXXXVII. S. 116–122.

18. Hrydzhuk O. Ie. Filosofski zasady formuvannia profesiinoi komunikatyvno-movlennievoi kompetentnosti studentiv. *Naukovyi visnyk Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho*. Vyp. 5 (112). Seriiia «Pedahohika». Odesa: PNPU imeni K. D. Ushynskoho, 2016. S. 24–32.

19. Hrydzhuk O. Ie. Doslidzhennia sotsialnykh chynnykiv formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studenta (na materialy opytuvannia studentiv lisotekhnichnykh spetsialnostei). *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka*. Seriiia «Pedahohika». 2017. № 1. S. 127–136.

20. Hrydzhuk O. Ie. Psykholohichni aspekty stanovlennia movnoi osobystosti studenta-lisotekhnika. *Naukovi zapysky Berdianskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu*. Seriiia «Pedahohichni nauky» zb. nauk. pr. Vyp. 1. Berdiansk: BDPU, 2017. S. 130–136.

Publications in scientific periodicals of other states

21. Hrydzhuk O. Ie. Interaktyvni metody navchannia studentiv ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (37), Issue: 75, 2015. P. 38–41.

22. Gridzhuk O. E. Razvitie yazykovyih i kommunikativnyih umeniy i navyikov studentov vuzov lesotekhnicheskogo profilya pri pomoschi tehnologiy interaktivnogo obucheniya. *Vesnik Magilyovskaga dzyarzhavnaga universiteta imya A. A. Kulyashova. Seryiya S. Psiholaga-pedagogichnyiia navuki*. 2016. № 1 (47). S. 78–85.

23. Gridzhuk O. E. Uchebnyiyy proekt: professionalnaya podgotovka buduschih spetsialistov. *Narodnaya asveta*. 2016. № 3. S. 8–12.

24. Hrydzhuk O. Ie. Movna osobystist yak aktualnyi ob'iekt doslidzhennia v suchasni linhvodydaktytsi. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87, 2016. P. 24–27.

25. Hrydzhuk O. Ie. Komponenty movnoi osobystosti studenta – maibutnoho fakhivtsia lisopromyslovoi haluzi. *East European Scientific Journal. Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe*. Volume 4, 4(8), 2016. P. 17–21.

Works certifying the approbation of the materials of the dissertation

Educational materials and manuals

26. Hrydzhuk O. Ie. Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam) u tablytsiakh i skhemakh. Lviv: Mahnoliia 2006 , 2010. 238 s. (Hryf MON Ukrainy).

27. Ekolohichna kultura fakhivtsia yak chynnyk staloho rozvytku: navch. posib. z ekolohizatsii zmistu dystsyplin sotsialno-humanitarnoho tsykladu / [V. T. Andrushko, N. M. Duda, O. Ie. Hrydzhuk, M. S. Kravets ta in.]; za zah. red. I. P. Mahazynshchikovoi. Lviv: NLTU Ukrainy, 2012. 335 s.

28. Navchalno-metodychni materialy z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv usikh spetsialnostei / O. Ie. Hrydzhuk, R. V. Vintoniv, T. O. Hontar. Lviv: NLTU Ukrainy, 2010. 68 s.

29. Navchalno-metodychni materialy z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv usikh spetsialnostei / O. Ie. Hrydzhuk, R. V. Vintoniv, T. O. Hontar. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2012. 116 s.

30. Metodychni materialy ta zavdannia dlia kontrolnykh robit z kursu «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» / O. Ie. Hrydzhuk, I. Z. Khanas. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2012. 84 s.

31. Navchalno-metodychni materialy ta zavdannia dlia kontrolnykh robit z kursu «Kultura osobystosti» (dlia studentiv zaochnoi formy navchannia usikh spetsialnostei) / O. Ie. Hrydzhuk, I. P. Mahazynshchikova, S. L. Shlemkevych. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2012. 32 s.

32. Navchalno-metodychni materialy z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv usikh spetsialnosteï / O. Ie. Hrydzhuk, R. V. Vintoniv, T. O. Hontar. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2013. 116 s. (iz zavdanniamy ekolohichnoho spriamuvannia)

33. Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam): navchalno-metodychni materialy z vyvchennia dystsypliny dlia studentiv usikh spetsialnosteï / O. Ie. Hrydzhuk, R. V. Vintoniv. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2014. 120 s.

34. Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam: navchalno-metodychni materialy z dystsypliny dlia studentiv napriamu pidhotovky 6.090103 «Lisove i sadovo-parkove hospodarstvo» / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2015. 92 s.

35. Navchalno-metodychni materialy z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv spetsialnosteï 6.050502 «Avtomatyzatsiia ta komp'uterno-intehrovani tekhnolohii», 6.050502 «Inzhenerna mekhanika», 6.050502 «Obladnannia lisovoho kompleksu», 6.051301 «Khimichna tekhnolohiia» / O. Ie. Hrydzhuk, I. Z. Denys, N. M. Duda. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2015. 92 s.

36. Navchalno-metodychni materialy z dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv usikh spetsialnosteï 6.030509 «Oblik i audyt», 6.030504 «Ekonomika pidpriemnytstva» / Hrydzhuk O. Ie., Denys I. Z., Duda N. M. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2015. 92 s.

37. Metodychni materialy ta zavdannia dlia kontrolnykh robit z kursu «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» / O. Ie. Hrydzhuk, I. Z. Denys. Lviv: RRV NLTU Ukrainy, 2015. 84 s.

38. Metodychni materialy ta zavdannia dlia kontrolnykh robit z kursu «Kultura osobystosti» (dlia studentiv zaochnoi formy navchannia usikh spetsialnosteï) / O. Ie. Hrydzhuk, I. P. Mahazynshchikova, S. L. Shlemkevych. Lviv : RRV NLTU Ukrainy, 2015. 35 s.

39. Hrydzhuk O. Ie. Fakhova terminolohiia: navchalno-metodychni materialy z dystsypliny dlia studentiv, shcho navchaiutsia za spetsialnistiu 205 «Lisove

hospodarstvo». Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2016. 28 s.

40. Hrydzhuk O. Ie. Fakhova terminolohiia: navch. posib. dlia samostiinoi roboty studentiv. Lviv: Novyi Svit – 2000, 2016. 404 s.

41. Hrydzhuk O. Ie. Fakhova terminolohiia: navchalno-metodychni materialy z dystsypliny dlia studentiv, shcho navchaiutsia za spetsialnistiu 187 «Derevoobrobni ta meblevi tekhnolohii». Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2017. 28 s.

42. Kultura osobystosti: navchalno-metodychni materialy / O. Hrydzhuk, I. Mahazynshchykova, S. Shlemkevych. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2017. 40 s.

43. Ukrainoznavstvo: navchalno-metodychni materialy do vyvchennia dystsypliny studentamy spetsialnosti «komp'uterni nauky» / O. Ie. Hrydzhuk, M. S. Kravets. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2017. 48 s.

44. Praktykum z dystsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam» dlia studentiv usikh spetsialnostei / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2017. 52 s.

Educational programs

45. Kultura osobystosti. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny / O. Ie. Hrydzhuk, I. P. Mahazynshchykova, O. O. Tarasenko, S. L. Shlemkevych. Lviv: Natsionalnyi lisotekhnichniy universytet Ukrainy, 2011. 19 s.

46. Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam): robocha prohrama navchalnoi dystsypliny / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: Natsionalnyi lisotekhnichniy universytet Ukrainy, 2012. 29 s.

47. Formuvannia ekolohichnoi kompetentnosti fakhivtsia zasobamy sotsialno-humanitarnoi osvity: ekolohizovani robochi prohramy navchalnykh dystsyplin / [V. T. Andrushko, O. Ie. Hrydzhuk, N. M. Duda, M. S. Kravets, O. M. Lobodynska, I. P. Mahazynshchykova, S. L. Shlemkevych]; za zah. red. I. P. Mahazynshchykovoii. Lviv: ZUKTs, 2013. 192 s. (S. 37–65).

48. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv za napriamamy pidhotovky 6.050502 «Avtomatyzatsiia ta komp'uterno-intehrovani tekhnolohii», 6.050502 «Inzhenerna

mekhanika», 6.050502 «Obladnannia lisovoho kompleksu», 6.020207 «Dyzain», 6.051301 «Khimichna tekhnolohiia», 6.051801 «Derevoobrobliuvalni tekhnolohii» / O. Ie. Hrydzhuk, I. Z. Denys. Lviv, 2015. 35 s.

49. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv za napriamamy pidhotovky 6.030509 «Oblik i audyt», 6.030504 «Ekonomika pidpriemnytstva», 6.040106 «Ekolohiia, okhorona navkolyshnoho seredovysshcha ta zbalansovane pryrodokorystuvannia» / O. Ie. Hrydzhuk, I. Z. Denys. Lviv, 2015. 39 s.

50. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Ukrainska mova (za profesiinym spriamuvanniam)» dlia studentiv za napriamom pidhotovky 6.090103 «Lisove i sadovo-parkove hospodarstvo», spetsialnistiu 30401 «Lisove hospodarstvo» / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: NLTU Ukrainy, 2015. 23 s.

51. Kultura osobystosti. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny dlia studentiv za napriamom pidhotovky: 6.090103, spetsialnist: 7.09010301 / O. Ie. Hrydzhuk, I. P. Mahazynshchykova, S. L. Shlemkevych. Lviv: NLTU Ukrainy, 2015. 20 s.

52. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Ukrainoznavstvo» dlia studentiv za napriamom pidhotovky 6.050101 / O. Hrydzhuk, M. Kravets. Lviv: NLTU Ukrainy, 2016 r. 29 s.

53. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Fakhova terminolohiia» dlia studentiv, shcho navchaiutsia za spetsialnistiu 205 «Lisove hospodarstvo» / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: NLTU Ukrainy, 2016. 16 s.

54. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Fakhova terminolohiia» dlia studentiv, shcho navchaiutsia za spetsialnistiu 187 «Derevoobrobni ta meblevi tekhnolohii» / O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: NLTU Ukrainy, 2017. 16 s.

55. Robocha prohrama navchalnoi dystsypliny «Imidzh dilovoi liudyny» dlia studentiv, shcho navchaiutsia za spetsialnistiu 205 «Lisove hospodarstvo» / O. Ie. Hrydzhuk, I. P. Mahazynshchykova, S. L. Shlemkevych. Lviv: NLTU Ukrainy, 2016. 14 s.

Works that additionally reflect the results of the dissertation

56. Korotkyi tлумachnyi slovnyk-dovidnyk poniat i terminiv lisivnytstva / R. V. Vintoniv, O. Ie. Hrydzhuk. Lviv: NLTU Ukrainy, 2009. 88 s.

57. Hrydzhuk O. Ie. Zasvoiennia fakhovoi terminolohichnoi leksyky u protsesi vyvchennia dystsypliny «Ukrainska mova za profesiinym spriamuvanniam». *Visnyk Lvivskoho universytetu. Serii filolohichna*. 2010. Vyp. 50. S. 197–202.

58. Hrydzhuk O. Ie. Podviine naholoshuvannia: slovnyk-dovidnyk. Lviv: ZUKTs, 2013. 180 s.

59. Hrydzhuk O. Ie. Podviine naholoshuvannia: pryntsypy stvorennia slovnyka-dovidnyka. *Mova. Kultura. Vzaiemorozuminnia: zbirn. nauk. prats*. Vyp. 3 / vidp. red. T. A Kosmeda. Drohobych: DPU im. I. Franka, 2013. S. 144–153.

60. Hrydzhuk O. Ie. Formuvannia ekolohichnoi kompetentsii studentiv tekhnichnoho vyshchoho navchalnoho zakladu u protsesi vyvchennia «Ukrainskoi movy za profesiinym spriamuvanniam». *Ukraina: Skhid – Zakhid – problemy staloho rozvytku: materialy druhoho turu Vseukr. nauk.-prakt. konf. 24–25 lystopada 2011 r.* Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2011. T. 1. S. 102–104.

61. Hrydzhuk O. Ie. Vykorystannia interaktyvnykh metodiv navchannia pry vyvchenni fakhovoi terminolohii. *Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasni tekhnolohii navchannia u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv»*. 9–10 zhovtnia 2013 r. Lviv, 2013. S. 66–68.

62. Hrydzhuk O. Osoblyvosti navchannia studentiv VTNZ fakhovoi terminolohii lisotekhnichnoho profilu. *Mova v profesiinomu vymiri: komunikatyvno-kulturnyi aspekt: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii*. 17–18 hrudnia 2014 r.: U 2-kh ch. Ch. II. Kharkiv: NUTsZU, 2014. S. 48–50.

63. Hrydzhuk O. Ie. Vykorystannia metodu proektiv u navchanni studentiv VNZ nefilolohichnoho profilu. *Monitorynh yakosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u vyshchii shkoli: teoriia i praktyka: materialy Vseukrainsk. nauk.-prakt. konf., m. Odesa, 29–30 zhovtnia 2015 r.* Odesa, 2015. S. 22–25.

64. Hrydzhuk O. Ie. Formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv VNZ lisotekhnichnoho profilu: systema vprav i tvorchykh zavdan.

Fundamentalizatsiia zmistu zahalnoosvitnoi ta profesiinnoi pidhotovky: problemy i perspektyvy: [materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kryvyi Rih, 22–23 zhovtnia 2015 r.)] / [red. O. O. Lavrentievoi, T. M. Misheninoi]. Kryvyi Rih: KPI DVNZ «KNU», 2015. S. 56–57.

65. Hrydzhuk O. Ie. Rol tekstu u rozvytku movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv lisotekhnichnykh spetsialnosti VNZ. *Linhvistyka naukovooho tekstu: teoriia i praktyka*: [materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (m. Kherson, 17–18 bereznia 2016 r.)] / za zah. red. V. I. Hrytsyny. Kherson, 2016. S. 44–46.

66. Hrydzhuk O. Ie. Pidkhody do formuvannia movnokomunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. *Problemy yakosti profesiinnoi pidhotovky maibutnikh pedahohiv u vyshchii shkoli*: materialy mizhnar. nauk.-prakt. konf., m. Odesa, 28–29 zhovtnia 2016 r. Odesa: Vydavets Bukaiev Vadym Viktorovych, 2016. S. 14–15.

67. Hrydzhuk O. Ie. Samostiina robota z kursu «Ukrainska mova profesiinoho spriamuvannia» v pidhotovtsi studentiv lisotekhnichnykh spetsialnosti. *Naukovyi visnyk Lotnoi akademii. Serii: Pedahohichni nauky*: zb. nauk. pr. / [redkol.: T. S. Plachynda (holov. red.) ta in.]. Kropyvnytskyi: KLA NAU, 2017. Vyp. 1. S. 407–412.

68. Hrydzhuk O. Ie. Pryntsyp ekolohizatsii u navchanni studentiv ukrainskoi movy profesiinoho spriamuvannia. *Ekolohizatsiia osvity yak chynnyk staloho rozvytku suspilstva*: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. Lviv: RVV NLTU Ukrainy, 2017. S. 54–56.

ЗМІСТ

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ	39
ВСТУП	40
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	55
1.1. Філософські засади концептуалізації поняття <i>компетентність</i>	55
1.2. Мовнокомунікативна компетентність студентів лісотехнічних спеціальностей та її структура.....	78
1.3. Лінгвістичні основи набуття студентами лісотехнічних спеціальностей системи термінологічних фахових знань.....	95
Висновки до розділу 1	143
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	145
РОЗДІЛ 2. ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА	165
2.1. Соціокультурні чинники становлення мовнокомунікативної компетентності студентів.....	165
2.2. Особистісні чинники розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів.....	186
2.3. Мовна особистість як об'єкт дослідження сучасної лінгводидактики.....	214
2.4. Компоненти мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі.....	221
Висновки до розділу 2	236
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	237

РОЗДІЛ 3. ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ.....253

3.1. Сучасні стратегії та підходи до формування мовнокомунікативної компетентності студентів.....253

3.2. Принципи навчання в системі розвитку мовнокомунікативних знань студентів.....269

3.3. Методи, прийоми й засоби формування мовнокомунікативної компетентності студентів.....279

3.4. Наукове обґрунтування моделі становлення мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей.....302

Висновки до розділу 3.....310

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....312

РОЗДІЛ 4. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ Й ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ.....320

4.1. Зміст і структура навчально-методичних комплексів мовних дисциплін.....320

4.2. Технології формування мовнокомунікативної компетентності студентів.....333

4.3. Методика аудиторних і позааудиторних занять із формування мовнокомунікативної компетентності студентів.....346

4.4. Прийоми і засоби навчання української мови професійного спрямування й фахової термінології.....369

4.4.1. Система вправ і завдань для опрацювання теоретичного матеріалу за фахом.....369

4.4.2. Форми роботи з фаховим текстом389

4.4.3. Термінний словник як засіб засвоєння фахової лексики.....408

4.4.4. Розвиток культури мовлення студентів.....418

Висновки до розділу 4.....427

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....428

РОЗДІЛ 5. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ.....	443
5.1. Зміст і структура експериментально-дослідного навчання.....	443
5.2. Критерії, показники та рівні сформованості мовнокомунікативної компетентності студентів.....	448
5.3. Констатувальний етап експериментального навчання.....	458
5.4. Формувальний етап експериментального навчання.....	467
5.5. Результати експериментального навчання.....	496
Висновки до розділу 5.....	506
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	507
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	508
ДОДАТКИ.....	518

УМОВНІ СКОРОЧЕННЯ

ЕГ – експериментальні групи

КГ – контрольні групи

КЕ – констатувальний етап

ЛК – лінгвістичний компонент

МКК – мовнокомунікативна компетентність

МКР – модульна контрольна робота

МО – мовна особистість

НЛТУ України – Національний лісотехнічний університет України

ПК – прагматичний компонент

СЛК – соціолінгвістичний компонент

СР – самостійна робота

СУЛМ – сучасна українська літературна мова

ТК – термінологічна компетентність

ТС – термінні словосполучення

УМПС – «Українська мова (за професійним спрямуванням)»

ФЕ – формувальний етап

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах соціально-економічних реформ сьогоднішнім завданням вищої школи є підготовка фахівців, рівень професіоналізму яких визначається сукупністю набутих професійних знань і навичок, умінням грамотно й аргументовано здійснювати науково-виробниче та службове спілкування. Компетентнісний підхід до навчання у вищій школі забезпечує спроможність майбутніх фахівців якісно провадити професійну діяльність, задовольняє прагнення поглиблювати знання, удосконалювати вміння й навички впродовж життя. Фундаментом, на якому має ґрунтуватися освітній процес у закладі вищої технічної освіти, є всебічний розвиток студентів, формування в них системи компетентностей (загальних і спеціальних), що відбивають не лише сукупність фахових знань, умінь і навичок, а й економічних, правових, екологічних, мовнокомунікативних та інших аспектів майбутньої професійної діяльності.

Нормативне підґрунтя та основні аспекти формування ключових компетентностей студентів висвітлено в низці документів, серед яких Закон України «Про вищу освіту», Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Концепція екологічної освіти України, Національна рамка кваліфікацій, Національний освітній глосарій, Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти, Інженерна освіта для сталого розвитку, Проект *Тюнінг* («Гармонізація освітянських структур в Європі») тощо.

У системі базових компетентностей мовнокомунікативна компетентність (далі МКК) студента є однією з основних, що визначає його конкурентоспроможність й успішну професійну реалізацію в умовах сучасного ринку праці, оскільки саме завдяки розвиненим мовнокомунікативним навичкам студент як майбутній фахівець зможе належно виконувати свої професійні обов'язки, налагоджувати ділові стосунки, долати різноманітні бар'єри, що перешкоджають якісному спілкуванню у виробничих обставинах.

Рівень засвоєння фахово зорієнтованих мовнокомунікативних навичок

залежить від сформованості певних компетентностей – орфоепічної, лексичної, граматичної, стилістичної, соціокультурної, термінологічної, мовленнєвої текстової, культуромовної тощо, серед яких особливо значущою є термінологічна компетентність, яка забезпечує оволодіння студентом фаховою термінологією і в сукупності з іншими компонентами МКК визначає його спроможність як майбутнього фахівця демонструвати належний нормативний рівень професійного спілкування. Ідеться не лише про зміцнення мовних знань і формування мовленнєвих навичок студентів, розвиток в них наукового професійно зорієнтованого мислення та мовлення, удосконалення вмінь правильно висловлювати власні міркування, а й про спрямування змісту навчання на майбутню професійну діяльність, зокрема й наукову. У такому контексті розвиток у студентів термінологічної компетентності набуває актуальності як науково-методична й організаційна проблема, що має міждисциплінарний характер і зумовлює залучення до її розв'язання теоретичного потенціалу як спеціальних наук, так і філологічних. Ґрунтовні мовні знання стають необхідним компонентом професійної підготовки фахівців, оскільки сприяють ефективному засвоєнню фахових дисциплін, творчому зростанню особистості, формуванню її національного менталітету.

У сучасних освітніх програмах закладів вищої освіти нефілологічного профілю головний акцент зроблено на засвоєнні спеціальних дисциплін, що, з одного боку, незаперечно, є правильним, а з іншого – зменшує значущість гуманітарної підготовки студентів. Мовна освіта в лісотехнічному виші є частиною гуманітарного циклу навчання, її, на наш погляд, доречно поєднати зі спеціальною, об'єднавши зусилля філологів і фахівців спеціальних дисциплін, і сформувати в студентів ціннісне ставлення до мови; навчити їх розглядати мову професійного спрямування як засіб успішної самореалізації, розуміти, що вивчення фахової термінології в лінгвістичному аспекті необхідне для практичної реалізації набутих знань у сфері майбутньої наукової та професійної діяльності. Фактично йдеться про формування мовної особистості студента-лісотехніка, що у складних умовах сьогодення залишається

пріоритетним завданням мовної підготовки у вищій школі й має знайти своє ефективне розв'язання.

Аналіз наукових джерел із філософії, психології, лінгвістики, лінгводидактики дає змогу з'ясувати основний діапазон досліджень, що можуть бути використані з метою вдосконалення мовної освіти в закладах вищої освіти, зокрема:

- вплив мови на формування мовної картини світу в контексті когнітивного аналізу мовної особистості (Ф. Бацевич, Г. Богін, А. Богуш, Й. Вайсгербер, М. Вашуленко, Г. Ващенко, Л. Засекіна, Л. Мацько, Г. Мацюк, І. Огієнко, О. Потебня, П. Селігей);

- визначення теоретичних основ української педагогіки (І. Бех, Г. Ващенко, О. Вишневський, О. Сухомлинський);

- аналіз психолінгвістичних аспектів розвитку особистісних якостей сучасного фахівця (Л. Виготський, П. Гальперін, Е. Зеєр, І. Зимня, М. Жинкін, О. М. Леонт'єв, О. О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, І. Синиця);

- дослідження взаємозв'язків мовних явищ, що характеризують мову як систему (Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, К. Городенська, І. Кочан, І. Кочерган, Л. Мацько, О. Селіванова, Л. Струганець);

- з'ясування сутності понять *компетентність* і *компетенція*, їхнього співвідношення (М. Головань, І. Зимня, Ю. Рашкевич, А. Хуторської);

- уточнення поняття *мовнокомунікативної компетентності* й аналіз проблеми формування різних видів компетентностей студентів закладів вищої освіти (Л. Барановська, З. Бакум, А. Богуш, В. Борисенко, Л. Вікторова, О. Горошкіна, Л. Знікіна, К. Климова, Л. Кравець, Л. Мацько, Н. Микитенко, Г. Михайловська, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Л. Струганець);

- науково-теоретичні засади навчання української мови у вищій та основній школі (Н. Бабич, З. Бакум, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, І. Дроздова, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, О. Кучерук, О. Любашенко, Л. Мацько, Л. Мамчур, А. Нікітіна, Т. Окуневич, С. Омельчук, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'як);

- навчання фахової термінології в закладах вищої освіти (Г. Бондаренко, Л. Вікторова, Т. Денищич, О. Дженджеро, Н. Тоцька, Г. Чорновол);

- використання інтерактивних технологій у методиці загальної та професійної підготовки (М. Кларін, І. Мельничук, В. Монахов, Л. Пироженко, Є. Полат, О. Пометун, Г. П'ятакова, Л. Романишина, Т. Сердюк, С. Сисоєва, О. Січкарук, П. Фенрих, П. Шевчук);

- особливості організації самостійної роботи студентів (Н. Журавська, Н. Майер, І. Нагрибельна).

Формування термінологічної компетентності ґрунтується на наукових засадах вироблення системи термінологічних знань, зокрема на розумінні процесів розвитку української термінології (С. Булик-Верхола, М. Вакуленко, М. Гінзбург, Т. Кияк, І. Кочан, Г. Мацюк, Г. Наконечна, Т. Панько, Л. Полюга, Л. Симоненко); процесів становлення та сучасного стану лісотехнічної термінології (Н. Библюк, В. Бондаренко, С. Генсірук, О. Фурдичко); на дослідженні складу й структурної організації української термінології (С. Булик-Верхола, І. Кочан, Г. Мацюк, С. Овсейчик, О. Павлова, Т. Панько та ін.); лексико-семантичних і структурно-словотвірних особливостей термінів (І. Кочан, О. Кримець, О. Литвин, О. Мартиняк, Б. Михайлишин, С. Овсейчик, С. Омельчук та ін.); на з'ясуванні доцільності використання запозичених термінів й унормування їх (М. Гінзбург, М. Зубков, Н. Краснопольська, О. Мартиняк, А. Медведів, І. Муляр, Т. Секунда); опрацюванні мовностилістичних і синтаксично-стилістичних ознак науково-технічної мови (І. Метлинська, І. Ребезнюк, Р. Рожанківський та ін.).

Актуальність досліджуваної проблеми, недостатнє її висвітлення як у теоретичному, так і в практичному плані, а також те, що методика формування фахово зорієнтованої МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, визначення специфіки термінологічної компетентності ще не були предметом окремого педагогічного дослідження, зумовили вибір теми дисертаційної роботи **«Теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження є складником теми кафедри мовознавства Херсонського державного університету «Теорія і практика навчання української мови в середній та вищій школі в умовах стандартизації сучасної освіти» (реєстраційний номер 0117U001765). Дисертація також пов'язана з держбюджетною темою «Теоретико-методологічні засади екологізації освіти як чинника формування людського капіталу для сталого розвитку» Національного лісотехнічного університету України (державний реєстраційний номер 0115U002315). Тему дисертації затверджено вченою радою Національного лісотехнічного університету України (протокол від 26.09.2013 № 8) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук при НАПН України (протокол від 28.01.2014 № 1).

Об'єктом дослідження є навчання українського професійного мовлення та формування термінологічних знань студентів лісотехнічних спеціальностей.

Предмет дослідження – теоретико-методичні засади формування мовнокомунікативної компетентності студентів, які навчаються за лісотехнічними спеціальностями.

Мета й завдання дослідження. *Мета* дисертаційної роботи полягає в науковому обґрунтуванні теоретичних і методичних засад, розробленні й експериментальній перевірці методики формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

Відповідно до мети дослідження визначено такі *завдання*:

1) обґрунтувати теоретико-методичні засади становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей;

2) з'ясувати співвідношення понять *компетентність* і *компетенція* в контексті дослідження, обґрунтувати необхідність диференційованого використання їх; окреслити поняття *мовнокомунікативна компетентність* студентів лісотехнічних спеціальностей, описати її компоненти, визначити роль термінологічної компетентності в становленні мовної особистості студента-лісотехніка;

3) дослідити лінгвістичні основи набуття термінологічних фахових знань студентами лісотехнічних спеціальностей (склад і системну організацію терміносистем лісівництва та деревооброблення, лексико-семантичні, лексико-граматичні та структурно-словотвірні особливості української лісівничої термінології й термінології деревооброблення, специфіку функціонування питомих і запозичених термінів в аналізованих терміносистемах);

4) схарактеризувати соціокультурні й особистісні чинники формування МКК як основи розвитку мовної особистості студента, провести моніторинг їх;

5) проаналізувати мовну особистість студента-лісотехніка й виокремити її компоненти;

6) визначити лінгводидактичні засади розвитку МКК студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей;

7) створити модель і розробити на її основі методику формування МКК студентів у процесі вивчення дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» (для спеціальностей «Лісове господарство», «Деревообробні та меблеві технології»);

8) експериментально перевірити методику формування професійної МКК студентів лісотехнічних спеціальностей.

Концепція дослідження. Потреба в обґрунтуванні теоретико-методичних засад і розробленні методики формування МКК у системі підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей зумовлена тим, що навчання мови має бути зорієнтоване на розвиток мовної особистості фахівця, підготовленого до професійної діяльності.

Специфіка та складність означеного процесу полягає в тому, що обсяг мовних дисциплін у технічному виші зведений до мінімуму, тому необхідно розробити й упровадити в освітній процес спеціалізовані мовні курси. Концепція дослідження інтегрує лінгводидактичні й методико-експериментальні аспекти поетапного становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей.

Провідна ідея дослідження полягає в тому, що ефективно навчання

фахового мовлення студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей – є складним цілісним процесом, що ґрунтується на опрацьованих наукових засадах, які зумовлюють включення до розробленої методики формування МКК додаткової дисципліни «Фахова термінологія» для СВО «магістр».

Концепцію, провідну ідею та основні положення дослідження акумульовано в **загальній гіпотезі**, суть якої полягає в тому, що високий рівень фахового мовлення є важливою якістю мовної особистості студента, що має бути розвинена на основі набуття МКК під час вивчення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та поглиблення рівня МКК з особливим акцентом на термінологічну компетентність на заняттях з дисципліни «Фахова термінологія». Формування МКК сприятиме оптимальній підготовці сучасних фахівців лісотехнічних спеціальностей, готових не лише успішно працювати, а здатних до наукового пошуку, творчого осмислення перспектив обраної професії. Ефективність розвитку МКК студентів залежить не лише від сукупності спеціальних знань за фахом, а й від упровадження авторської методики. Розроблені теоретичні й методичні основи формування МКК студентів забезпечать розвиток їхнього професійного мовлення, опанування мовних знань, належне засвоєння фахової термінології, становлення особистості професіонала загалом, а отже, забезпечать розв'язання головного завдання національної освіти – формування мовної особистості конкурентоспроможного фахівця, здатного до високоефективної трудової діяльності в умовах сучасної ринкової економіки.

Загальну гіпотезу конкретизуємо в *часткових*, у яких припускаємо, що рівень МКК студентів лісотехнічних спеціальностей суттєво підвищиться, якщо:

- 1) урахувати в освітньому процесі розроблені теоретико-методичні засади формування МКК студентів;
- 2) застосовувати компетентнісний, особистісно зорієнтований, соціокультурний, аксіологічний, функційно-стилістичний, комунікативно-

діяльнісний, ситуаційно-проблемний, професійно зорієнтований підходи;

3) формувати мовну особистість студента шляхом взаємопов'язаного розвитку її компонентів – мовної свідомості, вербально-семантичного, лінгвокогнітивного, емоційного та прагматичного;

4) упроваджувати методику формування лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного компонентів МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей;

5) використовувати діалогові, інтеграційні, тренінгові, інтерактивні й інформаційно-комунікаційні технології навчання; оптимально поєднувати традиційні й інноваційні форми організації навчання та самонавчання студентів української мови з метою розвитку професійного мовлення й опанування фахової термінології;

6) урахувати інтегративний характер освітнього процесу, що виявляється у викладанні дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія», які забезпечать знання мови майбутньої професії;

7) розширювати й систематизувати знання студентів про становлення фахових терміносистем, системну організацію термінів, лексико-семантичні та структурно-словотвірні особливості термінів.

Методологічною основою дослідження слугували:

- філософські підходи до розуміння й визначення поняття *компетентність*, зокрема пізнавальні здібності суб'єкта (І. Кант, Б. Рассел), види знання (М. Шелер, Е. Семенюк), співвідношення категорій «людина – техніка», «людина – природа» (К. М. Маєр-Абіх, Е. Семенюк, В. Мельник), моральний імператив (І. Кант), культурно-історична концепція (Л. Виготський, О. Лурія, О. М. Леонтьєв);

- теоретичні напрацювання щодо збереження довкілля, екологічної етики (Ю. Туниця, Е. Семенюк, Л. Фльорко);

- розуміння професійної компетентності як засобу пристосування до середовища (Ф. Гіддінгс, Ф. Знанецький, У. Томас);

- наукові праці про взаємодію мови і суспільства (О. Потебня, Б. Рассел, Г. Мацюк, Л. Полюга), соціалізацію особистості (Г. Тард, Ф. Гіддінгс, Дж. Мід та ін.), її соціальну самоідентифікацію (М. Савчин, О. Сінкевич); визначення рівня взаємодії соціального середовища й освіти, освітнього середовища (Дж. Дьюї);

- наукові розвідки з філософії мови (Ф. Бацевич, Л. Виготський, В. фон Гумбольдт), праці про вплив рідної мови на розвиток особистості (І. Огієнко, Й. Вайсгербер), формування мовної свідомості, мовної поведінки та вплив мовного середовища на ці процеси (П. Селігей), сприйняття комунікації як основи взаємодії між людьми (К.-О. Апель);

- учення про особистість та її психологічну структуру (Л. Виготський, О. Ковальов, О. М. Леонт'єв, К. Платонов, С. Рубінштейн, Е. Фромм); теорії розвитку мовної особистості (Ф. Бацевич, Г. Богін, Є. Боринштейн, Л. Засекіна, Ю. Караулов, В. Карасик, Л. Мацько); психологічні засади становлення МКК студентів (Л. Барановська, І. Дроздова, К. Климова, Т. Симоненко);

- праці з методології наукового дослідження (М. Левшин, О. Сердюк, М. Скаткін, А. Фурман).

Теоретичною основою є наукові дослідження, що стосуються сутності компетентності (І. Зимня, Л. Мацько, Н. Микитенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Ю. Рашкевич, Н. Хомський, А. Хуторської); визначення МКК та її складників (Л. Барановська, А. Богущ, І. Дроздова, С. Караман, О. Ковтун, О. Копусь, Л. Кравець, К. Климова, О. Кучерук, Л. Мацько, Л. Струганець), з'ясування змістового наповнення компонентів термінологічної компетентності (Г. Бондаренко, Л. Вікторова, Т. Денищич), проблем розвитку МКК студентів у лінгводидактичному аспекті (З. Бакум, І. Дроздова, Л. Знікіна, К. Климова, О. Ковтун, О. Копусь, Л. Мамчур, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Селіванова, Т. Симоненко); а також лінгвістичні розвідки українських мовознавців (Г. Ващенко, А. Загнітко, І. Кочан, Т. Кияк, С. Овсейчик, О. Радченко, Т. Секунда, О. Селіванова, О. Сербенська, Л. Струганець), монографічні праці з методики викладання української мови у вищій школі (Л. Барановська,

Н. Голуб, І. Дроздова, К. Климова, О. Ковтун, О. Копусь, О. Любашенко, І. Нагрибельна, Н. Остапенко, Т. Симоненко), екологізації освітнього процесу (М. Адамовський, І. Магазинщикова, Ю. Туниця).

Для досягнення мети й розв'язання поставлених завдань застосовано такі **методи дослідження:**

- *теоретичні:* вивчення наукових джерел (філософських, психолого-педагогічних, соціолінгвістичних, лінгводидактичних, мовознавчих), описовий метод використано для інвентаризації термінів, пояснення їхніх структурно-словотвірних і лексико-семантичних особливостей; методи порівняння, аналізу й синтезу – для з'ясування стану розроблення означеної проблеми, трактування понять *компетентність* і *компетенція*, визначення базових понять дослідження, описування теоретичних передумов і чинників формування МКК студентів; обґрунтування методики становлення МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей; методи аналізу, класифікації, систематизації – для визначення складників психологічної структури мовної особистості студента, компонентів МКК, формування моделі мовної особистості студента-лісотехніка; моделювання – для побудови моделі розвитку МКК студентів;

- *емпіричні:* анкетування студентів і викладачів для з'ясування доцільності вивчення мови професійного спрямування й фахової термінології у вищій лісотехнічній спеціальності, окреслення проблематики такого навчання; педагогічне спостереження; тестування, усне та письмове опитування студентів, аналіз практичних робіт; методи оцінювання; метод прогнозування результатів експериментально-дослідного навчання; педагогічний експеримент для апробування й перевіряння ефективності розробленої методики формування МКК студентів;

- *статистичні:* кількісний і якісний аналіз експериментальних даних для опрацювання отриманих результатів, їхнього порівняльного аналізу, перевіряння робочих гіпотез, визначення рівня сформованості мовнокомунікативної, зокрема термінологічної, компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей та ефективності запропонованої методики; метод

статистичного оброблення результатів експерименту (за критерієм Пірсона (χ^2)) з метою з'ясування відсутності статистичних відмінностей між контрольною й експериментальною вибірками.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *вперше науково обґрунтовано* теоретико-методичні засади формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей та її структуру; *схарактеризовано* соціальні й особистісні чинники розвитку МКК студентів; *виокремлено й описано* компоненти мовної особистості студента як майбутнього фахівця; *з'ясовано* лінгводидактичні засади розвитку МКК студентів лісотехнічних спеціальностей; *досліджено* лінгвістичні основи набуття студентами термінологічних фахових знань (*проаналізовано* терміни лісівництва та деревооброблення щодо структурних ознак, словотвірних особливостей, парадигматичних відношень, походження тощо); *створено* модель формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей; *визначено* критерії, показники, рівні сформованості мовнокомунікативної, зокрема термінологічної, компетентності майбутніх фахівців; *розроблено й експериментально апробовано* методику розвитку МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, складником якої є *впроваджений* в освітній процес авторський курс «Фахова термінологія» для студентів спеціальностей «Лісове господарство» і «Деревообробні та меблеві технології» СВО «магістр»; *удосконалено* навчально-методичне забезпечення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»; *уточнено* поняття *компетентність* крізь призму філософських підходів до концептуалізації цього поняття; *обґрунтовано* доцільність диференційованого використання категорій *компетентність* і *компетенція* в педагогічних дослідженнях; *подальшого розвитку* набули теоретичні напрацювання українських лінгводидактів із проблем становлення мовнокомунікативної й термінологічної компетентностей студентів, а також методика організації освітнього процесу в курсі «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Практична цінність дослідження. Удосконалено навчально-методичне забезпечення дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентів СВО «бакалавр», розроблено навчально-методичний комплекс курсу «Фахова термінологія» для студентів СВО «магістр», які навчаються за спеціальностями «Лісове господарство», «Деревообробні та меблеві технології». Теоретичні та практичні результати дослідження можуть бути використані в процесі навчання української мови професійного спрямування й фахової термінології студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти.

Достовірність результатів дослідження забезпечують: 1) науково-методичне обґрунтування вихідних положень, що спираються на сучасні досягнення психології, психолінгвістики, лінгвістики, дидактики та лінгводидактики; 2) різноаспектний аналіз теоретичного матеріалу; 3) ефективне використання теоретичних, емпіричних і статистичних методів, що відповідають предметові, меті й завданням дослідження; 4) експериментальне перевіряння висунутої гіпотези; 5) ефективне впровадження розробленої методики в закладах вищої освіти України, де готують фахівців лісотехнічних спеціальностей; 6) кількісний і якісний аналіз результатів експериментально-дослідного навчання з використанням методу статистичного опрацювання даних за критерієм Пірсона й позитивної динаміки їх; 7) апробація дослідження на міжнародних та всеукраїнських конференціях, а також науково-технічних конференціях науковців Національного лісотехнічного університету України.

Експериментальна база дослідження. На різних етапах експериментально-дослідної роботи взяли участь 890 студентів і 48 викладачів вишів України.

Організація й основні етапи дослідження. Експериментально-дослідну роботу проведено протягом 2010–2017 н. р. за такими етапами:

- **підготовчий** (2010–2014 рр.), під час якого було опрацьовано філософську, психологічну, лінгвістичну, дидактичну, лінгвометодичну літературу й визначено теоретичні основи формування МКК студентів

технічних вишів; з'ясовано предмет, об'єкт, мету й завдання дослідження, визначено його логіку; розроблено інструментарій для проведення експерименту; проведено констатувальний етап експерименту (контрольні зрізи, опитування студентів і викладачів щодо навчання мови професійного спрямування й фахової термінології у вищій школі);

- **основний** (2014–2017 рр.), на якому доопрацьовано чинні програми й навчально-методичні матеріали з курсу «Українська мова (за професійним спрямуванням)»; розроблено авторський курс «Фахова термінологія»; визначено критерії, показники й рівні МКК студентів; побудовано модель і на її основі створено методику формування МКК студентів-лісотехніків у закладах вищої освіти України; проведено формувальний етап педагогічного експерименту для апробації методики;

- **контрольний** (2017 р.), під час якого було зібрано й узагальнено результати експериментально-дослідного навчання; окреслено перспективи подальших наукових розвідок.

Упровадження результатів дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного лісотехнічного університету України (акт від 3.11.2017 № 01-605), Національного університету біоресурсів і природокористування України (акт від 22.06.2017 № 56), Уманського національного університету садівництва (довідка від 27.06.2017 № 01-10/602), Прикарпатського університету імені Василя Стефаника (акт від 21.06.2017 № 01-15/06-05-928), Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. Петра Василенка (акт від 22.06.2017 № 32/3-471), Сумського національного аграрного університету (акт від 23.06.2017 № 1749), Луцького національного технічного університету (акт від 30.06.2017 № 851-19-33), Білоцерківського національного аграрного університету (акт від 21.06.2017 № 01-12/585), Житомирського національного агроекологічного університету (акт від 20.06.2017 № 896), Чернігівського національного технологічного університету (акт від 22.06.2017 № 1104/34-1212).

Апробація матеріалів дисертації. Основні положення наукового

дослідження обговорено на засіданні кафедри мовознавства Херсонського державного університету (протокол від 14.12.2017 № 7); висвітлено в доповідях і повідомленнях на науково-практичних конференціях, зокрема:

- *міжнародних*: «Українська лінгводидактика: минуле і сучасне (до 100-річчя від дня народження М. Шкільника)» (м. Львів, 2010) (надруковано статтю), «Сучасна лісотехнічна освіта в інтегральному розвитку суспільства» (м. Львів, 2014) (виступ із доповіддю), «Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект» (м. Харків, 2014) (надруковано тези), «Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі» (м. Одеса, 2016) (надруковано тези), «Проблеми та перспективи професійної підготовки фахівців в умовах євроінтеграції» (м. Кропивницький, 2017) (надруковано статтю), «Екологізація освіти як чинник сталого розвитку суспільства» (м. Львів, 2017) (надруковано тези);

- *усеукраїнських*: «Україна: Схід – Захід – проблеми сталого розвитку» (м. Львів, 2011) (надруковано тези), «Українська традиція та інновації у сфері міжкультурної комунікації як наслідок інтеграції сучасного гуманітарного знання» (м. Дрогобич, 2013) (надруковано статтю), «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців» (м. Львів, 2013) (надруковано тези), «Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика» (м. Одеса, 2015) (надруковано тези), «Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи» (м. Кривий Ріг, 2015) (надруковано тези), «Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика» (м. Херсон, 2016) (надруковано тези);

- *регіональних*: «Концептуальні основи лісотехнічної освіти на сучасному етапі» (м. Львів, 2011) (виступ із доповіддю), а також на науково-технічних конференціях професорсько-викладацького складу, наукових працівників, докторантів й аспірантів Національного лісотехнічного університету України.

Публікації. За темою дисертації опубліковано 68 наукових праць, із яких 1 монографія, 3 навчальні посібники (у тому числі один у співавторстві), 2 словники (один у співавторстві), 19 статей у наукових фахових виданнях

України, 5 статей у зарубіжних наукових виданнях (4 з яких індексуються в наукометричних базах Index Copernicus, Academic Resource Index, РІНЦ); 3 статті, що додатково відбивають результати дослідження; 8 тез доповідей у збірниках матеріалів усеукраїнських і міжнародних науково-практичних конференцій, 16 навчально-методичних праць (у тому числі 12 у співавторстві), 11 робочих програм навчальних дисциплін (зокрема 7 у співавторстві).

Особистий внесок здобувача в публікаціях зі співавторами. Наукові положення, описані результати, узагальнені висновки та рекомендації, що виносяться на захист, отримані здобувачем одноосібно. У робочих програмах, навчальних посібниках, підготовлених у співавторстві, особистим внеском здобувача є написання розділу «Екологізація мовної підготовки», загальне формування й редагування посібника «Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку»; розроблення частини змістового наповнення тем навчальних дисциплін, планів семінарських і практичних занять, тем індивідуально-дослідних завдань; у навчально-методичних матеріалах сформовано навчально-тематичний план дисципліни за навчальними тижнями, запропоновано окремі теми лекційних і семінарських занять, підготовлено рекомендації до виконання самостійної роботи, пояснено правила оформлення індивідуально-дослідного завдання.

Результати захищеної у 2001 році **дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата філологічних наук** із теми «Термінологічна лексика художньої різьби по дереву» в тексті докторської дисертації не використано.

Структура й обсяг дисертації. Робота складається з анотацій українською та англійською мовами, списку публікацій, вступу, п'яти розділів і висновків з них, загальних висновків, списку використаних джерел загальною кількістю 554 найменування (183 після першого розділу, 155 після другого, 79 після третього, 132 після четвертого, 5 після п'ятого), 36 додатків (окремою книгою, 346 с.). Повний обсяг дисертації – 863 сторінки (у тому числі 416 сторінок основного тексту); дисертація містить 11 таблиць, 23 рисунки, додатки – 2 таблиці, 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

1.1. Філософські засади концептуалізації поняття компетентність

Основою для аналізу поняття компетентність вважаємо філософію як систему знань про загальні закони розвитку природи, суспільства й мислення. Визнання філософії основою теорії компетентності означає, що її закони та поняття широко використовуються в пізнанні компетентності, але безпосередньо дослідниками компетентності не розробляються. Позаяк *компетентність* як філософська категорія ще не була предметом окремого наукового дослідження, то необхідним є осмислення сутності цього поняття крізь призму філософсько-світоглядного виміру, аналіз співвідношення категорій *компетентність* і *компетенція*, формування МКК як діяльнісного процесу, що реалізується через навчальну комунікацію.

Основою для формування розуміння й визначення поняття *компетентність* вважаємо онтологічний, гносеологічний і аксіологічний підходи. Досліджуючи глибинну основу всього суцього, онтологія прагне досягнути якісні характеристики / ознаки особистості, її ставлення до дійсності, розвиток у просторі й часі. Залежно від власного сприйняття буття – як зовнішніх умов існування, його природних, національних, суспільних, історичних обставин чи розуміння безпосередніх вимірів своєї життєдіяльності – індивід реалізує себе в просторі, наповнюючи його людським, соціально, релігійно, морально і культурно значущим сенсом. Таким чином актуалізується і матеріальне, і соціальне, і духовне буття людини, у яких особистість розвиває свої здібності й нахили, перетворюючи їх на вміння й навички.

Гносеологічний підхід дає розуміння того, що основою життя людини є її пізнавальна діяльність, з якою пов'язаний процес здобуття знань і навчання, а отже, і набуття компетентності. Так людина досягає не лише світ, а й саму себе,

адже ще Платон наголошував на тому, що «істинне буття філософії – в душі, яка розмовляє або з самою собою, або з іншою душею» [117].

Пізнання як один із найбільш істотних проявів духовної активності полягає у здатності до розумної дії, це осягнення фактів і загальних зв'язків між ними [123]. Важливим стає не вивчення сутності речей як таких, а дослідження процесу пізнавальної діяльності людини. Таке пізнання (за І. Кантом) починається з усвідомлення й осмислення меж і можливостей пізнавати світ кожною окремою людиною, а також його доцільності. Як уважає М. Шелер, людина пізнає своє буття через інших, але пізнає його і безпосередньо в самій собі [166]. Пізнавальні здібності суб'єкта (за І. Кантом) закладені в його розумі та становлять основу знання. Людина усвідомлює себе в дії як носій та ініціатор своїх вчинків і визначається ними. Світ є пізнаваним настільки, наскільки людина здатна адекватно сприймати й відображати дійсність на основі рівня розвитку практичної діяльності [59].

Загальнолюдська здатність пізнавати світ, пристосуватися до нього тісно пов'язана з розвитком науки. Е. Семенюк і В. Мельник указують на те, що наука реалізується лише завдяки властивості людського розуму шукати і знаходити відповіді на питання, які неперервно постають перед ним. Сутнісними ознаками наукового пізнання є чітко виражена цілеспрямованість пізнавального процесу, його планомірність, тобто здійснення за певним планом; системність, високий рівень організованості; озброєність спеціальними засобами [130, с. 5–6].

Оскільки основним змістом свідомості сучасної людини інформаційного суспільства є знання як результат пізнавальної та наукової діяльності, що безпосередньо пов'язане з навчанням, освітою, розвитком компетентностей, то онтологічними її коренями є розвиток людини, її здатність пізнавати світ у просторі й часі. Мета таких знань може бути різною, що зумовлює різні види їх.

Серед трьох видів знання (знання заради панування, сутнісного і метафізичного), описаних М. Шелером, знання задля панування слугує для досягнення технічної влади над природою та суспільством. Сутнісне ж знання є

знанням сутнісної структури всього, тому воно є «розумним», «інтелектуальним» знанням. Освіченою людиною є не та, яка може відповідно до законів максимально передбачити процеси й управляти ними, а та людина, яка оволоділа структурою власної особистості, сукупністю сформованих в єдність одного стилю ідеальних рухомих схем споглядання, мислення, тлумачення, оцінювання світу, поводження з ним і з якими б то не було випадковими речами в ньому; схем, наперед заданих будь-якому випадковому досвіду, що одноманітно переробляють його і включають у цілісність особистого «світу» [166, с. 44–46].

Потік інформації й обсяг знань невинно зростають, рівень і якість набуття їх і застосування стають іншими; це визначає увагу дослідників до філософського осмислення проблем формування людини, активної та компетентної в соціокультурних й освітніх сферах, що постійно змінюються й ускладнюються. Як слушно зауважує Е. Семенюк, філософія завжди є знанням, істотно залежним від характеру кожного конкретного етапу розвитку людства, тому змінюється і структура філософського знання, що завжди відображає його нагальні завдання. Коли на авансцену соціокультурного розвитку вийшли наука і техніка, у філософській теорії зародилися нові розділи – філософія науки та філософія техніки. Із урізноманітненням проблематики людини почала формуватися філософська антропологія [153, с. 7–8].

Е. Семенюк і В. Мельник указують на те, що «особливість філософського ставлення до світу ґрунтується насамперед на суб'єктно-об'єктному характері знання, яке при цьому виникає: воно стосується відношення «людина – світ», а не дійсності як такої, самої по собі, або ж людини у відриві від світу» [131, с. 135]. У контексті науково-технічної діяльності людства особливої актуальності набувають відношення «людина – техніка» і «людина – природа».

Специфічний різновид наукового знання пов'язаний зі сферою техніки і технологічними можливостями людини. Тут пізнавальні здібності людини, за твердженнями Е. Семенюка й В. Мельника, можуть служити практиці виробництва, і водночас вони самі розвиваються, удосконалюються в цьому

процесі [130]; досконалість техніки, рівень технологічної озброєності суспільства стали не тільки синонімом процвітання та благополуччя, скільки причиною погіршення природної основи буття людини, змін і деформацій у традиційних уявленнях про моральні й соціальні цінності [94, с. 494–495]. В умовах зміни довкілля й формування техносфери відбувається трансформація світу буття людини та її внутрішнього світу, визначальних цілей і цінностей, що визначають сенс її життя; проявляються зміни у ставленні людини до природи. Л. Рижак указує на те, що людина, завдяки свідомості й самосвідомості, виокремлює себе з природи, усвідомлює власну ізольованість від природи [126, с. 159], проте вона є частинкою цієї природи й існувати поза нею не може.

На думку В. Шинкарука, свобода людини, її панування над силами природи завжди має свої межі, вихід за які загрожує існуванню людства [168]. В. Мельник вважає, що «технологічна агресія» призводить до краху людського в людині, згубних перспектив втрати людської ідентичності. ...Людина в умовах глобальної, планетарної й особистісно-індивідуальної технізації перетворюється на об'єкт маніпулювання технотронним суспільством» [94, с. 495]. Нові параметри морального виміру буття сучасної людини зумовлені мегаризиками нинішньої дійсності. Г. Йонас, Е. Гіденс, М. Кисельов стурбовані екологічними і науково-технологічними проблемами, що руйнують природний «дім» і «оселю» людства, провокують соціальні хвороби, втручаються в основи людського буття, змінюють спосіб життя і мислення [89, с. 273–275]. Тому вироблення нових підходів, зокрема екологічної доцільності, соціальної адаптивності, узгодження законів суспільного господарювання із законами природи, має сприяти поверненню до гуманістичних цінностей і окреслити перспективи цивілізаційного поступу людства.

Цікавим у контексті з'ясування відношення «людина – природа» є поняття природного спільносвіту, запропоноване К. М. Маєр-Абіхом, під яким учений розуміє і природу, і тих, хто разом із нами належить до неї. Ставлення людини до цього природного спільносвіту має бути в основі її морально-

етичних установок, її культури. Не існує суперечності між природою і культурою, радше культура є людським внеском до історії природи, тому вона має стати мірилом для оцінювання того, якою мірою нинішнє людське оформлення світу має належати – чи не належати – до природного спільносвіту [91]. Ставлення людини до природи набуває такого ж морального значення, як і ставлення людини до людини. Тому захист природи як цінності, відповідальність за довкілля мають стати тими засадничими принципами, на яких базуються будь-які людські вчинки (аксіологічний аспект). Як головний вектор такої діяльності у Хартії Землі, проєкті Екологічної Конституції Землі названо «збереження повноцінного природного довкілля як сьогодення, так і для прийдешніх поколінь» [147, с. 8].

Л. Фльорко вважає, що саме екологічна етика робить акцент на моральних ідеалах, настановах, суспільних пріоритетах і практиках на користь гармонійного розвитку людини та природи як найвищої цінності, її основною метою є моральна відповідальність людства за рослинний і тваринний світ планети, за біо- та екосфери, а також за майбутні покоління людей [154, с. 110].

Відповідно до декларації Міжнародного Товариства Екологічної Етики, етика довкілля повинна характеризуватися: пошаною до життя – через урахування цього в методах досліджень; цінуванням рівності видів, хоч би для того, що кожен із них несе генетичну інформацію, значення якої ми можемо не розуміти; чесністю в реалізації взаємопов'язаних завдань екології, тобто наукових досліджень, пошуку способів застосування їх результатів, освіти суспільства, а також впливу на прийняття рішень через політиків [174, с. 192].

Проблематика екологічної етики тісно пов'язана з професійною мораллю загалом і з професійною діяльністю працівника лісової та деревообробної галузей зокрема.

Моральний імператив, за І. Кантом, передбачає таку поведінку й діяльність людини, що базується на усвідомленому обов'язку, яку інші люди могли б сприймати як загальний і необхідний закон для всіх [58]. Ця вимога має бути перенесеною на взаємини з природою, що ставить перед людиною

нагальну потребу змінити звичний спосіб життя [153, с. 108], сформувати ставлення до природи як до надважливої цінності, зробити таке розуміння реальною моральною практикою.

Перехід до природоцентричного екологічного підходу дасть змогу людині зрозуміти її безпосередній зв'язок із природою, пряму залежність соціуму від природи / довкілля, вивести на можливість їхнього гармонійного розвитку та співіснування. Л. Фльорко переконує, що саме «моральна відповідальність спонукає до переходу від «моделі панування» до «моделі співіснування», що продукує встановлення гармонійної рівноваги між сучасним існуванням та екосистемним минулим» [154, с. 112].

Професійна мораль як частка моралі загальнолюдської, за міркуваннями Е. Семенюка й В. Мельника, має за мету конкретизацію «загальних моральних принципів і норм стосовно особливостей певного виду фахової діяльності» [131, с. 276]. Тому завдання екологічного імперативу мають бути закладені в основу професійної моралі працівника лісової та деревообробної промисловості, зокрема, це: «усвідомлення власної відповідальності за стан довкілля та залежності від нього; формування системи цінностей, що визначає природу як гармонійну основу життя; формування практичних навичок, цілеспрямованої стратегії поведінки» [153, с. 112].

За М. Шелером, освіта – це надскладна система, у межах якої відбувається становлення духовного світу людини, це саме та сфера життєдіяльності, у якій людина пізнає не тільки навколишню дійсність, але й саму себе, власне «Я». Адже освіта, освітні практики, на думку М. Шелера, це насамперед деякі індивідуально самотутні форма, образ, ритміка, у межах яких і згідно з якими відбувається вся вільна духовна діяльність людини, що керує і спрямовує всі психофізичні життєві прояви, усю її поведінку [166, с. 16–18].

З погляду філософії, освіта (і виховання) є трансформацією «духу епохи» у структуру свідомості, світогляд, духовний світ, культуру і загальне ество особистості. Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає її (особистості) стрижневою підвалиною, визначає співрозмірність (або

неспіврозмірність) людини з її добою. Через освіту (культуру, виховання) цей дух визначає суспільно вагомі параметри особистості. Філософія ж освіти корегує, по-перше, його суспільну якість і значення; по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства в загальноісторичному аспекті [152, с. 10]. У сучасних складних глобалізаційних умовах надто важливим для розвитку особистості стає дух внутрішньої самостійності, заснованої на усвідомленні самодостатності та здатності до самостійного розвитку, дух непокори зовнішнім впливам, нав'язуваним цінностям. У цьому контексті роль освіти й виховання набуває особливої актуальності, оскільки завданням вищої школи є формування і достойного професіонала, і патріота своєї Батьківщини, особистості з високим рівнем культури, для якої гуманітарні цінності є основою буття. Гуманітарні цінності є сутнісною ознакою соціальності, людяності, цивілізованості. Без них людство просто не може існувати. Переживаючи кризи, спади, зіткнення і катаклізми, людство завжди повертається до гуманітарних пріоритетів як до єдиного духовного стрижня, основи свого буття [152, с. 20–21].

Е. Борилько узагальнює міркування М. Шелера в тому, що освіта – це «освіта душі, що відповідає, з одного боку, власній індивідуальній своєрідності та призначенню, а з іншого – об'єктивній серйозній культурі знань свого часу» [10]. Більш загально про це говорить В. Нікітін: «Освіченим є не той, хто багато знає, а той, хто має здатність співвідносити те, що знає й уміє, зі своїми планами, ситуацією на ринку робочих місць, суспільними змінами» [106]. Іншими словами, йдеться про спроможність сучасної людини реалізувати власну компетентність у складних умовах сьогодення.

Л. Іванкіна пропонує розглядати компетентність як природне продовження самої людини, для якої освіта є потребою в самоздійсненні [55]. Освоюючи та формуючи сукупність певних знань, умінь і навичок, людина розвиває власну компетентність, тому знання в сучасному інформаційному просторі значно впливають на діяльність людини. Освітні знання, у першу

чергу, означають вміння сприймати складні фактичні зв'язки поза межами власної компетентності, і по-друге, формують здатність аналізувати їх, повідомляти й доводити результати власного аналізу [178, с. 15].

Однією з базових у дослідженні природи феномена компетентності є культурно-історична концепція (Л. Виготський, О. Лурія, О. М. Леонтьєв та ін.), у якій розглядається людина, органічно вписана в культуру, способом існування якої є еволюція цивілізаційно-історичної діяльності. За цією концепцією освіта – це постійна реорганізація й перебудова досвіду як особистого, так і досвіду культури [55]. Культура ж є формою розумової діяльності людини (Е. Кассілер). Людина не належить окремо світу природи і світу культури, а є цілісною, взаємопов'язаною в усьому (це й явища природи та суспільства, і сама людина, і стосунки між людьми, а також свідомість, пам'ять, воля, почуття, духовна діяльність загалом у всій поліфонії її проявів).

Неподільність суб'єкта й об'єкта компетентності дає змогу розглядати компетентність одночасно як цивілізаційно-культурний механізм розвитку, якість і характеристику досягнутого культурного рівня, еволюційну константу – культурну універсалью. Цивілізаційно-культурна сутність компетентності і способу її реалізації – компетентнісного підходу може бути подана як модель детермінованого хаосу, що містить сталий структурний порядок на макрорівні (модель кваліфікаційних вимог) із «розрізненим» хаосом, що формує його на мікрорівні (модель компетенцій) [55].

Освіта в такому контексті стає не просто способом трансляції знань, а й способом вираження індивідуальної суті людини, засобом її самореалізації, адже, на думку М. Шелера, «освіченою є та людина, яка оволоділа структурою своєї особистості» [166, с. 45]. З цього випливає, що освіта спрямована передусім на виявлення, розгортання і можливість прояву сутності людини у світі.

Освіта є особистісною значущою цінністю для людини тоді, коли здобуття освіти для неї стає суб'єктивною потребою й усвідомленим процесом. За допомогою освіти людина має змогу сформувати різні компетентності, причому рівень їхнього розвитку залежить від розумових здібностей особи, її

активності, інтелектуальної зрілості, уміння виставляти пріоритети, здійснювати вибір тощо. Те, чим насправді стануть компетентності – якостями особистості або технологічним інструментом для вирішення певного роду завдань, залежить від ціннісно-сислової орієнтації самої людини, що дозволяє об'єднувати загальнофілософське бачення людини з пошуком засобів, методів розуміння і впливу на повсякденну та професійну життєдіяльність індивіда.

Наголошення навчальної діяльності на компетентності як особливій соціокультурній якості змінює пріоритети в освіті, рівень якої є залежним від ступеня особистісної зрілості, самостійності людини, її свідомого вибору професії. Як системно організований потенціал особистості компетентність інтегрує творчі ресурси для здійснення нею діяльності, формує її здатність як фахівця застосовувати набуті знання для особистісного зростання, самореалізації, розширює спроможність розвивати власні здібності, набувати та вдосконалювати фаховий рівень.

Іманентно притаманна людині здатність вільної і творчої самореалізації, що виявляється в процесі вироблення нової якості стану – компетентності, укладає в собі можливість реалізовувати різноманітні форми діяльності, кращі зразки якої втілені в ціннісних, духовних категоріях соціокультурного простору особистості. Такий підхід Л. Іванкіна називає *культурним процесом освіти людини*, застосуючи його, можна навчити людину самостійно мислити, сформувані здатність віднаходити рішення в проблемних ситуаціях [55].

Орієнтація на формування компетентності – сучасна культуротворча парадигма («...як система теоретичних, методологічних та аксіологічних позицій, що сприймаються в якості зразка вирішення певної проблеми всіма членами наукової спільноти» [107, с. 504–505]) для особистісної освіти, адже «культуротворча парадигма в змістовному вимірі, спираючись на методологію інноваційного підходу до освітньої діяльності, має узгодити процес особистісно орієнтованої підготовки людини з реальними потребами того соціокультурного простору, в якому існує особистість, насамперед, природи та соціуму» [72, с. 329–330]. Бути компетентним – це не лише знати, а й уміти застосувати як у

практичній, так і в гіпотетичній / змодельованій ситуації набуті знання та досвід, що дозволяє розглядати компетентність як багатофункційний інструмент для вимірювання якості професійної освіти. О. Берестнева, Л. Іванкіна й О. Марухіна переконують, що компетентності формуються в соціальних і діяльнісних «полях» (методиках, форматах) за рахунок використання відповідних освітніх технологій і організаційно-методичних рішень, одним із яких і є визначення змісту навчання, яке має бути представлене в різних сферах предметних і надпредметних знань («Я знаю»); предметних і загальнопредметних умінь («Я вмію»); творчості («Я створюю») та в емоційно-ціннісній сфері («Я прагну») [6].

Можна констатувати, що смислова визначеність компетентності полягає в інтеграції домінуючих у сучасному світі тенденцій (з одного боку, тенденція до стандартизації й уніфікації життя людства в інформаційному суспільстві на глобальному, регіональному, груповому рівні, а з іншого – тенденція до прояву індивідуальності, зростання автономності та прагнення до самореалізації) у загальному контексті освіти як процесу виявлення і становлення людської сутності в межах застосовності знань і навичок у вчиненні певних дій, узгоджуваних із системою життєвих смислів людини, у яких проявляються її конкретні властивості, формується мовна особистість.

Філософський дискурс компетентності дає змогу узагальнити її характерні ознаки: по-перше, в її основі пізнання, знання, освіта й система сформованих цінностей; по-друге, її предметом є фундаментальні проблеми філософської, педагогічної та інших наук; по-третє, теорія компетентності має комплексний характер, оскільки її проблеми знаходяться на стику різних сфер наукового знання (філософії, соціології, педагогіки, психології тощо); по-четверте, теоретичні положення компетентності суттєво збагачують філософські основи педагогічної науки.

Проте, щоб говорити про теорію компетентності як особливий соціальний феномен, необхідно диференціювати самі поняття *компетентність* і *компетенція* та здійснити аналіз їх.

У філософії співвідношення понять *компетентність* і *компетенція* розглядають у розвитку й взаємозв'язку категорій можливого і дійсного. Якщо компетенція передбачає дійсне, то формування компетентності може бути лише можливим. Засвоївши певні компетенції, студент як майбутній фахівець зможе реалізувати їх через власну компетентність, з підвищенням якості якої зростатиме й рівень його професіоналізму.

Розглянемо поняття *компетентність* і *компетенція* більш докладно.

Слушно, на наш погляд, звернутися до трактування цих найменувань у сучасних академічних виданнях, зокрема у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» за ред. В. Бусела поняття *компетентність* визначене як «поінформованість, обізнаність, авторитетність», «достатні знання у певній галузі», «добра обізнаність, тямущість», «наявність певних повноважень», а компетенція – як «добра обізнаність» та «повноваження певної організації чи особи» [12, с. 560]. У «Словнику іншомовних слів» *компетентність* (лат. *competentia*, від *competo* – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю) є синонімом до *компетенція* у 1 знач. (порівн.: *компетенція* «1. Добра обізнаність із чим-небудь. *Фахова компетенція*. 2. Коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи» [7, с. 302]).

Як бачимо, суттєвої різниці в поясненні семантики названих термінів немає. На наш погляд, це й стало однією з причин використання понять *компетенція* і *компетентність* як взаємозамінних, тобто тотожних за значенням. На іншу причину вказує І. Чемерис, зазначаючи, що така невідповідність виникла, очевидно, після розгляду перекладу рекомендацій Ради Європи, інших міжнародних документів, коли англійське *competency* помилково переклали співзвучним йому українським відповідником компетенція. Насправді ж англійському *competency(е)* відповідають обидва українські слова – компетентність і компетенція [162, с. 85].

Сам термін *компетенція* був уведений Н. Хомським у лінгвістику й методику викладання мов, науковець запровадив «фундаментальне розрізнення між «компетенцією» (*competence*) (знанням своєї мови ідеальним мовцем-

слухачем) та «виконанням» (perforance) (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях)» [48, с. 163]. Оскільки лінгвістична теорія має справу насамперед з ідеальним мовцем-слухачем, який перебуває в цілковито однорідній мовній спільноті, знає свою мову досконало, то визначити рівень реального використання мови можна лише в контексті взаємодії різноманітних чинників, з яких засадова компетенція мовця-слухача є лише однією серед інших [Там само].

В Оксфордському філософському словнику також прослідковуємо різницю між компетенцією і реалізацією (competence / performance): між знанням того факту, що у нас є мова, якою ми спілкуємося, і фактичним її використанням на основі наших знань (за Н. Хомським). Компетенція може бути змодельована як система граматичних і семантичних правил, що визначають мову, і в певному розумінні можуть спрямовувати мовця, який знає мову, тоді як реалізація – це достатньо варіативне і своєрідне використання мови на основі цієї системи [181].

У Кембриджському словнику трактування поняття *competence* надто узагальнене: «the ability to do something well» [180] (здатність робити щось успішно або ефективно). В Оксфордському словнику подано дещо ширше пояснення: «the legal authority of a court or other body to deal with a particular matter» [176] (юридичні повноваження суду або іншого органу, щоб мати справу з конкретним питанням) та «a person's subconscious knowledge of the rules governing the formation of speech in their first language» [Там само] з уточненням *also linguistic or language competence* (підсвідоме знання людиною правил, що регулюють формування мови своєю рідною мовою).

Компетенція і компетентність як міждисциплінарні поняття широко використовуються в різних сферах наукової діяльності: педагогіці, психології, соціології, мовознавстві, логіці, юриспруденції тощо. Їхня універсальність визначається загальними категоріальними ознаками попри існування специфічних рис, притаманних цим поняттям у певних предметних рамках.

У психолого-педагогічній теорії та практиці існують різні підходи до

розуміння термінів *компетенція* і *компетентність*. Поняття *компетентність* і *компетенція* трактуються неоднозначно, адже ще й дотепер у філософських словниках не подано тлумачення їх. У психологічному словнику поняття *компетентність* потрактовано як «психосоціальна якість, що означає силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності і корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [120, с. 188–189]. У педагогічній енциклопедії серед ознак людини, яка мислить критично, названа *компетентність* як основа «життєвого досвіду, фактів з життя та знання справи» [47, с. 58].

В «Енциклопедії для фахівців соціальної сфери» *компетентність* пояснено як поглиблене знання; стан адекватного виконання завдання; здатність до актуального виконання діяльності тощо. Загалом це певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально; здатність і вміння виконувати певні трудові функції; наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї професійної підготовки; професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань й обов'язків повсякденної діяльності; потенційна готовність розв'язувати завдання «зі знанням справи. Під *компетентністю* розуміють рівень досягнень індивіда у сфері певної компетенції, а компетенцію розглядають як знання та навички, необхідні для виконання специфічної ролі спеціаліста в межах організації або агенції, що допомагають їй виконувати свою місію [46, с. 57].

В «Енциклопедії художньої культури» знаходимо чітке розмежування понять *компетентність* і *компетенція*, де *компетентність* – це складна інтегративна якість особистості, що сприяє готовності здійснювати певну діяльність, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; необхідний обсяг і рівень знань і досвід із певного виду діяльності, а *компетенція* – підтверджена здатність використовувати знання, вміння особистості; коло питань, у яких ця особа має певні повноваження, знання, досвід; загальна спроможність, що базується на

знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню [169, с. 463–464].

Сутність поняття *компетентність* по-різному трактується і в сучасній педагогіці та лінгводидактиці. Найбільше дискусійних моментів виникає власне під час розрізнення понять *компетентність* і *компетенція*.

Необхідним, на наш погляд, є уточнення аналізованих понять, оскільки дослідники також по-різному підходять до трактування їх, а отже, й використання. І. Дроздова, С. Караман, Л. Кравець, Л. Мацько, А. Нікітіна, Т. Симоненко схиляються до вживання поняття *компетенція* (напр., мовленнєва компетенція). Диференційований підхід до аналізованих понять фіксуємо в роботах А. Богущ, М. Голованя, Н. Голуб, О. Ковтун, Л. Мамчур, Н. Микитенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк.

Оскільки в науковій літературі чітко простежуються тенденції до паралельного вживання аналізованих понять, то в характеристиці їх різними науковцями будемо використовувати терміни компетенція та компетентність відповідно до авторської інтерпретації.

Досліджуючи природу компетенцій, Т. Ісаєва визначає її через такі поняття, як знання, уміння, навички, якості або властивості особистості, спеціальні здібності. Інша причина полягає в тому, що компетенції не піддаються повністю емпіричній фіксації, а отже, неможливо побачити в її структурі глибинні складники. У той же час складна взаємодія структурних компонентів забезпечує її функціонування, що регулюється цінностями, які переважають в особистості [57].

І. Зимня розуміє компетенції як деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, системи цінностей і ставлень), що виявляються в компетентностях людини як актуальних діяльнісних проявах [53, с. 23].

А. Хуторської вважає, що в межах освітньої компетенції учень не засвоює окремі знання та уміння, а опановує комплексну процедуру, у якій для кожного виділеного напрямку наявна відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер. Із метою

розрізнення загального й індивідуального у змісті компетентнісної освіти науковець пропонує розмежовувати поняття «компетенція» і «компетентність». Компетенцією він вважає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пропонованих щодо визначеного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них. Компетентність, на думку А. Хуторського, це володіння людиною відповідною компетенцією, що поєднує її особистісне ставлення до неї та до предмету діяльності [159, с. 60]. У такому контексті компетентність доречно розглядати як володіння суб'єктом компетенціями, як успішно реалізовану діяльність, що виявляється у комплексі соціально-професійних характеристик, особистісного ставлення до предмета активності. Як інтегральна якість особистості, сукупність компетенцій, компетентність забезпечує виконання соціально-ціннісних функцій у соціумі, володіння спеціальними знаннями в різних галузях життєдіяльності, мінімально необхідним досвідом у певній сфері, можливістю активного впливу на процес розвитку й саморозвитку ціннісних характеристик суб'єкта.

М. Головань трактує *компетенцію* як відчужену, наперед задану соціальну вимогу до підготовки випускника, необхідну для її продуктивної діяльності, а *компетентність* – як інтегровану властивість особистості, що відображає її здатність, готовність ефективно діяти для досягнення мети діяльності [22].

На думку М. Пентилюк, *компетенція* і *компетентність* співвідносяться як загальне і конкретне, *компетентність* може виявляти людина, яка має певні знання в конкретній галузі, але виявляє їх за допомогою мови. Отже, кожній людині необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією [113, с. 3]. Л. Мамчур схиляється до трактування *компетенції* як стандартного, загально визначеного нормативного поняття, а *компетентності* – як відповідності стандартам, вияву власних знань і вмінь, що стосується індивіда, оскільки акцентує увагу на здатності до дії, на дієвості застосування набутих

знань і вмінь відповідно до визначених освітніх стандартів [92].

А. Богуш вважає, що «компетенція використовується в наш час там, де йдеться про навчання й виховання, ...компетентність – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку» [155, с. 56]. Н. Голуб стверджує, що різниця між цими поняттями полягає в тому, що «компетентність передбачає наявність мінімального досвіду застосування компетенції» [24, с. 2].

О. Ковтун, Н. Остапенко трактують компетенції як компоненти компетентності: «результатом набуття компетентності є засвоєння особистістю освітніх, предметних і професійних компетенцій» [70, с. 74; 110]. Зокрема О. Ковтун під компетентністю розуміє освіченість (знання, вміння, навички), яких людина набуває не лише в процесі навчання, а й засобами неформальної освіти під впливом середовища. Компетентність – це «якісна характеристика особистості, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у певній професійній діяльності до формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий життєвий досвід у конкретній професійній діяльності» [70, с. 74]. Компетенція – це наперед задана спеціальна (професійна) норма або вимоги до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідною для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері як соціально закріплений результат» [Там само].

Н. Микитенко визначає компетентність як «володіння людиною відповідною компетенцією, а також її досвід, особисте емоційно-ціннісне ставлення до предмета діяльності, до складових компетентності», а компетенцію – як «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлення), що висуваються до певного кола предметів і процесів, є необхідними для якісної продуктивної діяльності, впливають на професійну діяльність, роль чи відповідальність» [95, с. 33].

У характеристиці самого поняття компетентність / компетенція вчені роблять різні акценти: зокрема К. Климова визначає сутність поняття

професійна компетенція як «сукупність заданих норм, вимог до освітньої підготовки фахівця» [67, с. 67]; С. Калашнікова доводить, що професійна компетентність – це здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність, і ця здатність є результатом набуття фахівцем необхідних компетенцій [121, с. 65]; О. Савченко вважає компетентність інтегрованим утворенням, яке охоплює особистісну здатність людини, її досвід [127, с. 5]. В. Шадриков говорить про предметну наповнюваність «компетенцій як системних новоутворень, якостей особи» [165, с. 30], М. Головань розглядає компетентність як результат набуття знань, умінь, досвіду та узагальнює сутнісні характеристики компетентності, зводячи їх до таких основних положень: «ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами до робочого місця; володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища» [22].

Такі розмаїті підходи до сприйняття й використання понять *компетентність* і *компетенція* свідчать про те, що погляди науковців на їхнє трактування є суперечливими, що, своєю чергою, зумовлює необхідність уточнення дефініцій аналізованих понять у контексті нашого дослідження.

У Державному стандарті базової і повної середньої освіти (листопад 2011 року) подано обидва поняття: «ключова компетентність – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів; ключова компетенція – певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері

діяльності людини» [42].

Якщо в проекті «Національної рамки кваліфікацій» компетенції загалом трактувалися як уміння та навички; у визначеннях, запропонованих у розділі «Терміни і поняття», термін *компетенція* вжито у двох значеннях: «а) продемонстрована здатність особи виконувати завдання та обов'язки за професійним стандартом; б) здатність і готовність використовувати знання, уміння та особистісні, соціальні, методологічні аспекти в умовах навчання або роботи, а також для професійного й особистісного розвитку; в) надбані навички та уміння працювати» [99], то вже в затвердженій Кабінетом Міністрів України «Національній рамці кваліфікацій» це поняття не використовується взагалі. Тоді як *компетентність* пояснено як «здатність особи до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [100]. Компетентності стають результатами навчання й формуються у його процесі.

Таку саму тенденцію простежуємо в «Національному освітньому глосарії», де результати навчання виражаються через *компетентності* (реалізаційні здатності особи). Відповідно до проекту Європейської Комісії *Тюнінг*, *компетентність* описана як «динамічна комбінація знань, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою. Компетентності покладено в основу кваліфікації випускника. Компетентність (компетентності) як набуті реалізаційні здатності особи не слід плутати з компетенцією (компетенціями) як наданими особі повноваженнями» [102, с. 29].

За визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI), поняття *компетентність* пояснюється як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. Компетентність містить набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності [74,

с. 7–8]. Тому в нашій роботі будемо послуговуватися терміном *компетентність* відповідно до визначення в «Національному освітньому глосарії», а індикаторами для процесу оцінювання компетентностей вважатимемо «набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення» [74, с. 8].

Оскільки «компетентності є поєднанням властивостей (відносно знань та застосування їх, ставлень, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, на якому особа здатна їх виконувати» [124, с. 32], то в дослідженні актуалізується компетентність як результат опанування знань, набуття умінь і досвіду, причому акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, уміння, досвід.

За «Національною рамкою кваліфікацій» знання – це «осмислена та засвоєна суб'єктом наукова інформація, що є основою його усвідомленої, цілеспрямованої діяльності. Знання поділяються на емпіричні (фактологічні) і теоретичні (концептуальні, методологічні)» [100]. Уміння – це «здатність застосовувати знання для виконання завдань та розв'язання задач і проблем. Поділяють їх на когнітивні (інтелектуально-творчі) та практичні (на основі майстерності з використанням методів, матеріалів, інструкцій та інструментів)» [Там само].

Щоб стати компетентними в певній галузі наукового знання, студенти мають оволодіти сукупністю певних знань, розвинути певні вміння й навички. Компетентність стає своєрідною якістю, характеристикою людини. В основі такої якості не тільки знання, розуміння, а й обізнаність, досвід соціальної та професійної діяльності особи. Тому складниками будь-якої компетентності є теоретичні знання з певної наукової галузі, спроможність знати й розуміти; оперативне застосування набутих знань у певних практичних ситуаціях; система ціннісних мотивацій, сприйняття і взаємодія з іншими людьми в соціальному контексті.

Науковці вважають, що поняття компетентності мають формувати такі компоненти, як когнітивний (володіння знанням змісту компетентності), операційно-технологічний (досвід застосування знань (навички)), мотиваційний

(готовність до прояву компетентності), етичний (емоційно-вольова регуляція процесу і результату вияву компетентності), соціальний (ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування) і поведінковий (досвід вияву компетентності в різних стандартних і нестандартних ситуаціях) [53].

Ми поділяємо погляд Л. Іванкіної у визначенні компетентності як системно організованого потенціалу, що інтегрує сукупність ресурсів для виконання діяльності, здатність використання цих ресурсів для самореалізації і самотрансценденції, а також здатність людини до розширення власних можливостей і до змін культурного середовища [55]. Загалом категорія компетентності, з погляду філософії освіти, містить у собі елементи теоретичного рівня загальних і спеціальних знань та передбачає здатність фахівця до аналізу, планування і прогнозування.

Відповідно до цього розуміння компетентність має інтегративну природу, є системною якістю людини. Компетентність формується в процесі навчання, вона розвиває здатність студентів спрямовувати теоретичні знання і практичні навички на вирішення проблемних ситуацій, відшукувати нові методи одержання знань. Саме знання студентів визначають (за М. Фуко) «широту і спрямованість їхніх інтересів, систему цінностей, їхній спосіб сприйняття й характер їхньої раціональності» [156, с. 301]. Студент може оволодіти технологіями засвоєння і застосування набутих знань у практичній діяльності лише за умови, що під час навчання він отримає знання про способи й засоби здійснення такої діяльності. Компетентність, на наш погляд, дає змогу проявитися особистісним та соціальним якостям студента через його майбутню практичну діяльність, у якій будуть зреалізовані його здібності, знання, уміння й навички; також через його поведінкові навички, що закріпилися в дії, і його ставлення до об'єкта діяльності. Застосування компетентностей «як головних цільових настанов у підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особисто орієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну й культурологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції» [70, с. 79].

Важливими засадами в розумінні природи компетентності є філософське обґрунтування процесу становлення людини, що зумовлене, з одного боку, потребою рефлексивної інтерпретації діяльності самою людиною, прагненням чогось нового, від цього залежить її розвиток, а з іншого, можливістю отримати належний рівень освіти («вступити в навчальні заклади, на відділення або дисципліну, які наділені найбільш високими шансами на подальший успіх, як освітній, так і соціальний» [11, с. 233]). Здобуваючи освіту, опановуючи нові знання, необхідні для певного виду фахової діяльності, розвиваючи у собі нові якості, людина може поліпшити якість свого існування, отримати певні соціальні привілеї тощо. Освітні практики трактуються як способи організації і самоорганізації життя, за допомогою яких людина удосконалює рівень власної компетентності, набуває соціального досвіду.

Трактування професійної компетентності як засобу пристосування до середовища набувало поширення у філософії. Так, П. Сорокін наголошував на важливості заняття (професії) для виживання і функціонування групи загалом та рівня інтелекту, необхідного для успішного виконання професійних обов'язків [138]. Крім цього, дослідник наводить міркування професора Ф. Гіддінгса про те, що трудівники, які не володіють здатністю пристосовуватися до мінливих умов, не спроможні ввести нові ідеї у свою роботу, які не мають найменшого уявлення, що робити у критичний момент, частіше ідентифікуються з залежними класами, ніж із творцями матеріальних цінностей суспільства [138]. У цьому контексті професія стає не просто видом діяльності, а своєрідною цінністю, усвідомлене використання якої дасть змогу людині реалізувати себе найбільш повно. Класичне визначення цінності дали У. Томас і Ф. Знанецький: «Під соціальною цінністю ми розуміємо будь-який факт, який має доступні членам певної соціальної групи емпіричні зміст і значення, виходячи з яких він є або може стати об'єктом діяльності» [145]. Професія як діяльність – найбільш значуща сфера самореалізації особистості. Залежно від того наскільки творчо людина підходить до обраного фаху, наскільки розвивається у ньому, настільки вона зможе стати компетентною у ньому. Звідси висновок, що саме вибір

професії визначає інтереси людини, її прагнення, систему життєвих установок, коло спілкування. За найбільш оптимальних умов саме завдяки професії людина зможе сформуватися як особистість, розвинути свої компетентнісні якості (здібності, знання, уміння й навички, необхідні для виконання діяльності та спілкування у певній сфері діяльності) й удосконалювати їх упродовж життя.

Формування компетентностей фахівця тісно пов'язане не лише з самою професійною діяльністю, а й із процесом його навчання, коли студент, опановуючи теоретичні знання, учиться застосовувати їх практично, знає, як діяти в тих чи тих ситуаціях. Компетентності стають «поєднанням властивостей (відносно знань та їхнього застосування, ставлень, навичок, умінь та обов'язків), які описують рівень або ступінь, у якому особа здатна виконувати їх» [124, с. 32]. Освіта, що базується на компетентнісному підході, є типом освіти, який фокусується на чіткому визначенні компетентностей, що повинні бути досягнуті й оцінені в ході реалізації освітньої програми [175].

Основним завданням організації процесу навчання, спрямованого на розвиток компетентностей, є інтеграція різних дисциплін з метою формування у студентів системи гуманітарних і спеціальних знань, узагальнених умінь вирішувати пізнавальні та професійні завдання.

Якщо під компетентністю розуміється інтегральна характеристика особистості, що представляє собою цілісну, системну сукупність якостей, необхідних для успішного виконання діяльності, здатності ефективно вирішувати проблемні ситуації і завдання, що виникають у всіх інших сферах її життєдіяльності [71], то освітній мінімум загальнопредметних знань має включати досвід, що фіксує результати навчання, у таких напрямках професійного становлення індивіда, як: пізнавальна діяльність (володіння знаннями); здійснення відтворювальної (за заданим зразком) діяльності (володіння навичками й уміннями стандартизованої діяльності, що забезпечує адекватність виконання професійних завдань); творча діяльність (володіння навичками прийняття нестандартних рішень у проблемних ситуаціях); сфера емоційно-ціннісних відношень (формування якостей особистості, особистісних

орієнтацій) [6]. До цього переліку, на думку С. Вітвицької та А. Нікітіної, варто додати дослідницькі вміння як уміння організувати власну розумову діяльність, здійснювати пошук літератури, бібліографічний огляд наукових джерел, обґрунтовувати актуальність теми дослідження, чітко визначати мету й завдання дослідження, оперувати понятійним апаратом, володіти науковими методами пізнання, визначати об'єкт, предмет дослідження, формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність, обґрунтовувати наукову новизну та практичну значущість дослідження, оформляти результати дослідження в числових і графічних формах [16, с. 208; 105, с. 229].

Визначальною характеристикою компетентності за такого підходу стає здобуття досвіду, тобто навчання через діяльність. Діяльність загалом – це специфічна людська форма усвідомленого і цілеспрямованого активного ставлення до навколишнього світу. Раціональна діяльність неможлива без пізнання. З іншого боку, діяльність протікає як нескінченна кількість конкретних, одиничних дій; будь-яка дія може бути здійснена конкретним суб'єктом (індивідом чи групою людей як джерелом активності). За присутності двох або більше суб'єктів діяльність часто набуває характеру спілкування (комунікації) [142]. Адже саме мова є творчою діяльністю, живою діяльністю людського духу (за В. фон Гумбольдтом). Іншими словами, йдеться про діяльнісний та комунікативний компоненти у структурі компетентності загалом. Практична діяльність та комунікація є тими підвалинами, на яких відбувається засвоєння теоретичних знань, формування умінь і навичок та способів застосування їх.

Діяльність – це спосіб існування індивіда і громади / суспільства. Використання мови відіграє в цьому дуже важливу роль, оскільки забезпечує необхідні для життя суспільства як єдиного цілого інформаційні зв'язки. Діяльнісний підхід до мови визначає пріоритетність комунікативних процесів; тому ми погоджуємося з міркуваннями І. Сусова про те, що мова уже не просто «усталена система знаків чи сукупність його функціональних варіантів типу літературної мови, просторіччя, діалектів тощо, а гнучкий спосіб знакової

репрезентації досвіду і комунікативної взаємодії між членами певної соціоетнокультурної спільноти в будь-якій конкретній ситуації» [142]. Звідси випливає, що вивчення мови в процесі її використання, поглиблення мовних знань, а також комунікативних умінь і навичок під час подальшої професійної діяльності стає основою для розвитку МКК студента.

На основі здійсненого аналізу узагальнюємо поняття *компетентність* як інтегральну якісну особистісну характеристику студента, в основі якої знання, розуміння, обізнаність, досвід соціальної та професійної діяльності; як здатність студента ефективно працювати, нестандартно підходити до вирішення проблемних ситуацій, що виникають у різних сферах його життєдіяльності. Компетентності трактуємо як своєрідні індикатори, які допомагають з'ясувати рівень ставлення й готовності майбутнього фахівця до розв'язання професійних завдань, власного удосконалення, розвитку творчих здібностей.

1.2. Мовнокомунікативна компетентність студентів лісотехнічних спеціальностей та її структура

Пріоритетним завданням вищої школи є формування особистості випускника, компетентного в професійній сфері, з активною життєвою позицією, високим рівнем громадянської свідомості, здатного вирішувати складні виробничі завдання. У таких умовах освітня політика закладів вищої освіти має бути спрямована на підготовку конкурентоспроможних фахівців, соціально захищених якістю і професійно-діяльними можливостями здобутої освіти, а також комплексно підготовлених до роботи в умовах, що постійно змінюються. Для вирішення окреслених завдань актуальним є компетентнісний підхід, який у сучасній педагогічній теорії та практиці є одним із напрямів, що активно розвивається та є найбільш затребуваним в освіті. Компетентність, сформована на основі вищої освіти, дозволяє студентам отримати важливі знання, навички, цінності та відносини, якими вони будуть послуговуватися в майбутній професійній діяльності та особистому житті [175].

Оскільки компетентність – це не лише «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання», а також «спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості» [74, с. 18, 66], то доцільно з'ясувати місце МКК в їхній системі.

У переліку загальних компетентностей, запропонованих Проектом *Тюнінг* («Гармонізація освітніх структур в Європі»), виділені базові загальні знання сфери навчання; застосування базових знань професії на практиці; «уміння спілкуватися усно та в письмовій формі першою мовою» (рідною мовою) [124, с. 37; 125]. У «Словнику компетенцій» (Competency Dictionary) Гарвардського університету усне повідомлення або письмове спілкування розглядаються як компетентність [172]. Такий підхід, на наш погляд, є дещо обмеженим, оскільки не відображає інших важливих складників процесу спілкування: якості мовлення щодо правильності, змістового наповнення, почуттів щодо мови, світогляду й особистого досвіду мовця.

У словнику методичних термінів В. Ульріха зміст поняття *комунікативна компетенція* визначено значно ширше через поєднання: а) лінгвістичної компетенції – здатності розуміти / продукувати необмежену кількість правильних у мовному плані речень за допомогою засвоєних правил поєднання їх; б) вербально-когнітивної компетенції як здатності обробляти, групувати, запам'ятовувати та за необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; в) вербально-комунікативної компетенції, що означає здатність ураховувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій; г) метакомпетенції, тобто розуміння та знання понятійного апарата, аналізу та оцінки засобів мовленнєвого спілкування [183, с. 17–24].

В описі кваліфікаційних рівнів у «Національній рамці кваліфікацій» якісними ознаками компетентностей визначено знання, уміння, комунікацію, автономність і відповідальність. Як комунікативні навички для різних рівнів підготовки названо такі: продукування складних деталізованих усних і

письмових повідомлень, зокрема в професійній діяльності; взаємодія, співробітництво з широким колом осіб (колеги, керівники, клієнти) для провадження професійної або навчальної діяльності; донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію; зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, що обґрунтовують їх, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються; лідерство, вільне компетентне спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, та громадськістю в певній галузі наукової та/або професійної діяльності тощо [100]. Такий детальний перелік вказує на значущість спілкування, ефективної комунікації для будь-якого виду професійної діяльності.

За визначенням К.-О. Апеля, комунікація є останнім підґрунтям і свідомості, і пізнання, і суспільного буття. «Апріорі комунікації» обов'язково супроводжує будь-який людський досвід. Кожний комунікативний акт людини вже передбачає власне комунікативність, тобто людина завжди спрямована на взаєморозуміння, на взаємовідкритість, на сприйняття можливих аргументів чи контраргументів [126, с. 286]. Іншими словами, на комунікації ґрунтується взаємодія між людьми загалом. Комунікація є універсальним надбанням людства й універсальною реальністю спільного існування. Справжня комунікація існує для всіх без винятку. Жодна суспільна загальнозначуща справа неможлива поза її колективним – комунікативним. Щоб бути універсальною – загальнозначущою – комунікація має бути аргументованою та раціонально обґрунтованою [126, с. 287].

У цьому контексті детального опрацювання потребує осмислення змістового наповнення МКК студентів закладів вищої освіти як сутнісної характеристики особистості майбутнього професіонала. Аналіз розуміння науковцями сутності поняття *мовнокомунікативна компетентність* подано в дод. Г.

На основі наведених визначень можемо зробити узагальнення, що МКК у

структурі професійної компетентності є компонентом, від рівня опанування якого значною мірою залежить не лише якість майбутнього фахового спілкування, комунікативної взаємодії, а й здатність послуговуватися фаховою мовою загалом, реалізувати власні наукові здобутки. Це та якісна характеристика особистості професіонала, що може бути розвинута лише на основі поєднання лінгвістичних і професійних знань, комунікативних умінь і навичок, здатності нестандартно мислити і творчо вирішувати, зокрема й у комунікативному аспекті, поставлені завдання.

Розвиток МКК студента не обмежується вивченням мовних дисциплін, а відбувається упродовж усього навчання в університеті й удосконалюється протягом професійної діяльності. Крім цього, належний рівень МКК дає змогу виявитись іншим набутим компетентностям. Таке розуміння дає змогу віднести мовнокомунікативну компетентність до головних (загальних) компетентностей на основі наявності у неї спільних для таких компетентностей ознак (за М. Адамовським й І. Магазинщиковою), серед яких «інтегрованість – її внутрішня структура представлена сукупністю взаємопов'язаних знань, пізнавальних і практичних навичок, цінностей, мотивів діяльності та інших соціальних і поведінкових властивостей особистості; надпредметність (транспредметність) – формується протягом усього періоду навчання та синтетичності – збагачується за рахунок вивчення різних дисциплін навчального плану підготовки фахівця...; поліфункційність – дозволяє фахівцю ефективно вирішувати широкий спектр завдань у різних сферах життєдіяльності» [1, с. 72–73]. Мовнокомунікативну компетентність визначаємо як цілісну інтегральну якість, характеристику особистості, «динамічне поєднання властивостей, які разом роблять можливим компетентне виконання певного завдання або як частину кінцевого продукту навчального процесу» [124, с. 32]. Тому пропонуємо вважати МКК інтелектуально й особистісно зумовленою інтегральною соціально-професійною властивістю випускника університету [90, с. 342]. У такому контексті МКК студента як майбутнього фахівця стає основою не лише його успішної професійної

діяльності, а й визначає його поведінку у сфері суспільних, сімейно-побутових відносин та культурно-дозвільної діяльності.

Дотримуючись рекомендацій «Національної рамки кваліфікацій» і «Національного освітнього глосарію» (див.: параграф 1.1) щодо розмежування понять *компетенція* і *компетентність*, на основі здійсненого аналізу спробуємо сформувати власне розуміння поняття *мовнокомунікативна компетентність*, адаптуючи його для студентів – майбутніх фахівців лісової та деревообробної галузей. Отже, *це здатність послуговуватися нормами української літературної мови у сфері наукової та професійної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, уміння аналізувати власне й чуже висловлювання, знання професійного дискурсу, ціннісне ставлення до мови. Належний розвиток МКК студентів-лісотехніків сприяє формуванню у них еколого-економічного способу мислення, світогляду, спроможного забезпечити сталий розвиток суспільства у гармонії з природою в умовах постіндустріального інформаційного суспільства.*

Формування мовнокомунікативної компетентності у вищій школі набуває особливої значущості в контексті підготовки студентів, спроможних не лише якісно виконувати поставлені професійні завдання, а й змістовно, логічно й аргументовано висловлюватися, грамотно висловлювати й відстоювати власну думку, переконувати, ефективно впливати на співрозмовника (ділового партнера) у процесі комунікації. Процес навчання української мови за фахом в закладі вищої освіти лісотехнічного профілю має свою специфіку, бо основною його метою є формування кваліфікованого фахівця лісової та деревообробної промисловості, здатного чітко, аргументовано здійснювати професійну комунікацію, послуговуючись нормативною літературною мовою, спеціальною термінологією. Оскільки в основі будь-якої професії є фахове спілкування, то його розвиток у студентів – першочергове завдання викладача дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

У «Загальноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти» запропоновано комунікативну мовленнєву компетенцію розглядати як таку, що складається з

певних компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного [51]. Беручи за основу такий поділ у розумінні змістового наповнення моделі МКК студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, доповнюємо його низкою змістових складників (компетентностей), що відбивають специфіку формування мовнокомунікативних здатностей студентів лісотехнічного напрямку підготовки (див.: рис. 1.1).

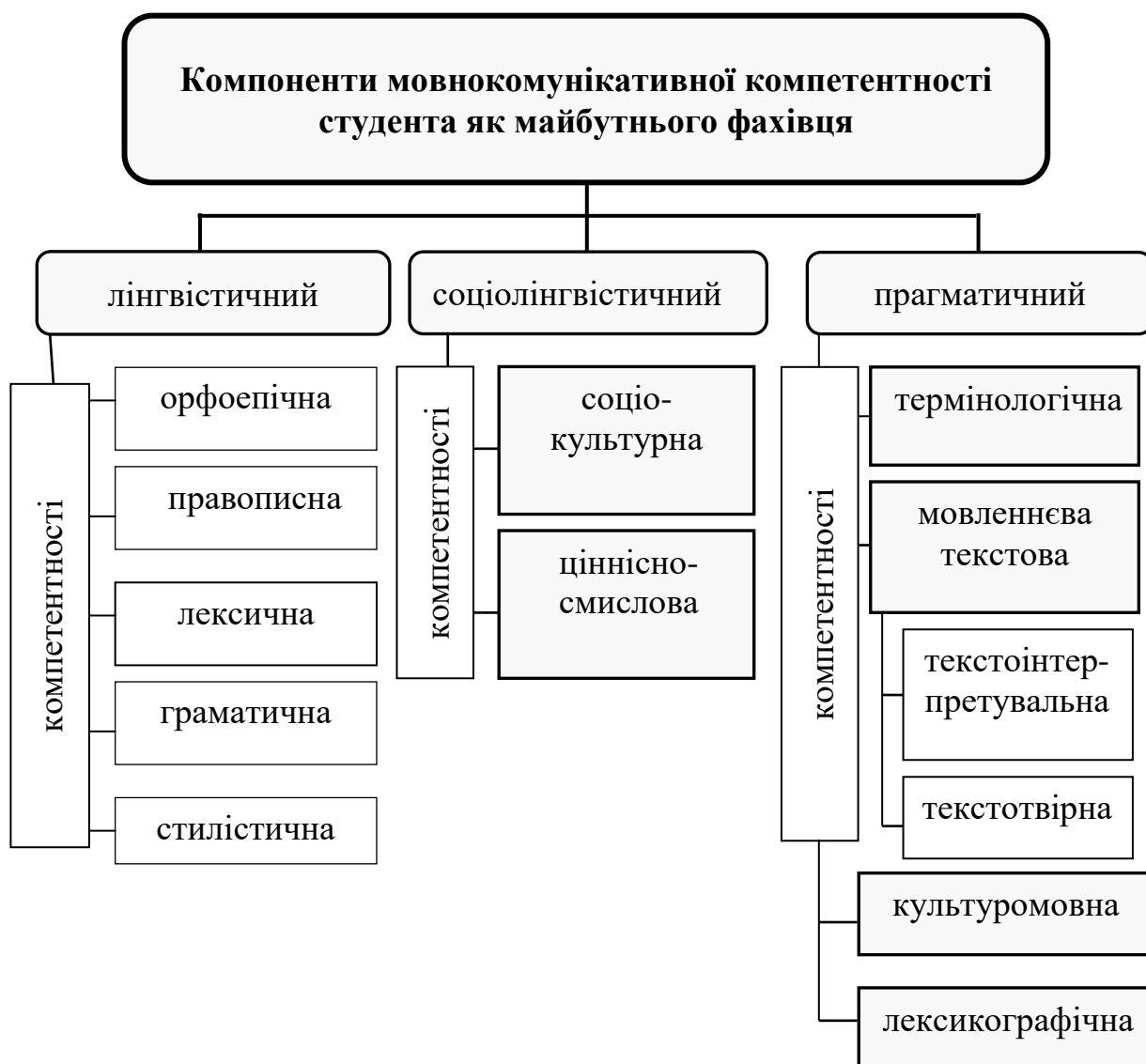


Рис.1.1. Компоненти мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця

Компонентами фахової компетентності фахівця лісової та деревообробної промисловості є не лише спеціальні технічні знання, уміння й навички, а й певний обсяг соціально-гуманітарних знань, серед яких: екологічні, економічні, культурологічні, мовнокомунікативні тощо. Тому основою для розвитку його

МКК вважаємо певну сукупність уже набутих спеціальних (предметних), мовних, мовленнєвих та комунікативних знань, сформованих умінь і навичок, які студент, усвідомивши себе фахівцем, умотивовано використовуватиме в процесі майбутньої професійної комунікації.

В основі мовнокомунікативної компетентності особистості є опанування *лінгвістичного компонента*, що формує у студентів «лексичні, фонологічні, синтаксичні знання і вміння та інші параметри мови як системи незалежно від соціолінгвістичного значення їх варіантів та від прагматичних функцій їх реалізації» [51]. Цей компонент охоплює орфоепічну, правописну, лексичну, граматичну та стилістичну компетентності. Серед норм, якими має оволодіти студент, цілком погоджуючись із міркуваннями Л. Струганець, виділяємо такі:

- норми вимови: акцентуаційні норми (визначають правильні наголоси у словах) та норми орфоепії (регулюють правильну вимову слів);
- лексичні норми (розмежування смислів і семантичних відтінків слів, регулярність лексичної сумісності);
- граматичні норми: морфеміка (вибір морфем у слово), серед яких морфологічні (форми слова) та синтаксичні норми (побудова фраз і речень);
- орфографічні норми (усталені правила написання слів та їхніх форм);
- пунктуаційні норми (правила використання пунктуації);
- стилістичні норми (правила, що визначають можливість використання мовних виражальних засобів у певному лексичному середовищі, відповідне спілкування, стилістичні правила обмежують використання стандартизованої літературної одиниці (словоформи) певним стилем мови) [179, с. 8].

Працюючи над засвоєнням норм й удосконаленням названих компетентностей, студенти мають поглибити мовні знання (теоретичні відомості про мову, структуру мовної системи, правила і норми), розширити обсяг загальномовного словникового запасу і точність його використання, вміння послуговуватися виражальними засобами мови, співвідносити мовні засоби із метою та умовами спілкування, усвідомити доцільність використання синонімів, омонімів та паронімів тощо у текстах різних стилів. Формування

перелічених компетентностей має вагоме значення і для нормативної вимови, написання, відмінювання (утворення й використання граматичних форм) і вживання термінів лісівництва і деревооброблення.

Соціолінгвістичний компонент, за визначенням «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти», стосується соціокультурних умов користування мовою. Через чутливість до соціальних конвенцій (правил увічливості, норм, що регулюють стосунки між і поколіннями, статями, класами та соціальними групами, лінгвістичних кодифікацій деяких основних ритуалів у житті суспільства) соціолінгвістичний компонент пронизує весь процес спілкування між представниками різних культур, навіть тоді, коли його учасники часто не усвідомлюють цього впливу [51].

До соціолінгвістичного компонента належать ціннісно-сміслова (за А. Хуторським) та соціокультурна компетентності.

«Культурно-історичне та мовне середовище краю» [27, с. 94], «досвід пізнання й діяльності в сфері національної й загальнолюдської культури» [70, с. 145], сприйняття й розуміння студентом навколишнього світу, еколого-економічний спосіб мислення, усвідомлене ставлення до мови як до цінності, усвідомлено-мотиваційне її використання – це основні форми вияву соціолінгвістичного компонента спроектовані в контексті мовленнєвої поведінки майбутніх фахівців лісового сектору у сфері професійної діяльності.

У межах цього сегмента студенти повинні *знати*: особливості мовного етикету в професійній сфері; експлікаційні параметри мовної картини світу індивіда; розуміти соціальну стратифікацію мови; *уміти*: виробляти лінгвістичні факти з урахуванням умов та завдань спілкування в різних видах виховного дискурсу; усвідомити в лінгвістичній практиці соціально-історично сформовану категорію світогляду, систему морально-етичних понять особистості; коректно застосовувати мовні засоби відповідно до ситуації спілкування; адекватно використовувати знання національної культури (наприклад, вислови народної мудрості), специфіку міжкультурного спілкування [179, с. 9].

Прагматичний компонент пов'язаний із функційним уживанням лінгвістичних засобів: продукуванням мовних функцій, актів мовлення тощо [52]. Прагматичний компонент передбачає здатність і готовність майбутнього фахівця спілкуватися відповідно до заданих професією умов у різноманітних ситуаціях, ефективно взаємодіяти з представниками різного соціального оточення. Прагматичний сегмент Л. Струганець трактує як «якість реалізації намірів за допомогою добре обраних мовнокомунікативних стратегій та тактики використання найбільш продуктивних мовних засобів у певній комунікативній ситуації» [179, с. 8]. Науковець вважає, що студенти *повинні знати*: мовні та комунікативні стратегії та тактики; *уміти*: дотримуватися основних принципів спілкування; *мати*: кращі стратегії та тактику реалізації комунікативних намірів у дидактичній взаємодії; звички переконливого комунікативного впливу [Там само].

Зміст прагматичного компонента становлять термінологічна, мовленнєва текстова, складниками якої є текстоінтерпретувальна й текстотвірна компетентності (за О. Кучерук), культуромовна та лексикографічна компетентності. Т. Симоненко вважає, що «методика формування прагматичного компонента комунікативної компетенції передбачає й розв'язання проблеми формування всіх видів мовленнєвої діяльності особистості, а найголовніше продуктивних типів: говоріння – письмо» [132, с. 28]. Конкретизуючи цю тезу щодо навчання студентів лісотехнічних спеціальностей, вважаємо за доцільне доповнити її фаховою спрямованістю розвитку усіх видів мовлення студентів.

Основою для формування професійного мовлення фахівця будь-якого профілю є оволодіння спеціальною термінологією, причому не лише на рівні семантики термінів (засвоєння їхніх значень), а й умілого граматично та стилістично виправданого використання їх.

До трактування поняття *термінологічна компетентність* (далі ТК) науковці підходять по-різному. За Г. Бондаренко, ТК – це вміння добирати терміни відповідно до теми висловлювання, урахувувати відмінності термінів-

паронімімів, не допускати заміни однієї термінологічної одиниці іншою, уживати терміни відповідно до їхньої дефініції, розрізняти терміни та професіоналізми, відрізняти економічні терміни від термінів інших галузей знань, нормативно перекладати терміни й термінологічні словосполучення українською мовою [9, с. 11].

Т. Денищич убачає в ТК «здатність людини розуміти й породжувати професійні висловлювання в різноманітних соціально-детермінованих ситуаціях з використанням фахової лексики та з урахуванням лінгвістичних і соціальних правил, яких дотримуються носії мови» [41, с. 138].

Л. Вікторова вживає поняття *професійно-термінологічна компетентність* і трактує його як складник професійної компетентності, наголошуючи, що вона відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному фаховому мовленні відповідно до нормативних вимог. Більш ґрунтовно зміст професійно-термінологічної компетентності відображають її функції: інформаційно-комунікативна, аналітико-конструктивна, діяльнісно-регулятивна, формувальна-розвивальна та профілактико-виховувальна [15, с. 7–8].

Тому під термінологічною компетентністю розуміємо сукупність лінгвістичних знань про терміни, структуру їх, розуміння і сприйняття фахової термінології як організованої системи, а також уміння оперувати цими знаннями, навички нормативного вживання термінів у процесі майбутньої професійної чи наукової діяльності.

Ми підтримуємо міркування Т. Денищич щодо того, що процес розвитку й удосконалення термінологічних умінь і навичок студентів у вищій школі має ґрунтуватися на таких принципах:

- забезпечення безперервної освіти;
- орієнтації вищої освіти на розвиток мовної особистості майбутнього спеціаліста;

- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки майбутніх фахівців;

- інформатизації, технічного та технологічного забезпечення, що впливає на розвиток творчого потенціалу студента, його здібностей до комунікативних дій, підвищує інформаційну культуру кожного студента;

- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, або принцип компетентності (на сучасному етапі це забезпечується введенням компетентнісного підходу до навчання) [41].

Уважаємо, що процес формування термінологічної компетентності у вишах доцільно доповнити принципом інтегрованості мовних дисциплін у загальну систему фахової підготовки студентів.

Термінологічна компетентність може бути досягнута через набуття системи спеціальних знань, когнітивних умінь і практичних навичок; ТК вважаємо компонентом мовнокомунікативної компетентності студентів. До системи спеціальних належать знання з предметної сфери (фахові, технічні та екологічні) та лінгвістичні знання (мовні та комунікативні). Лінгвістичні знання є основою для належного опрацювання спеціальних знань, тому вважаємо, що студенти лісотехнічних спеціальностей мають

знати:

- історію формування термінологічних систем лісівництва й деревооброблення (закономірності та специфіку розвитку, перші терміни, школи, навчальні посібники тощо);
- особливості складу і системної організації української термінології лісотехнічної галузі;
- характерні ознаки та вимоги до термінів;
- способи номінації спеціальних понять; способи творення фахових термінів, словотвірні значення префіксів, суфіксів;
- лексико-семантичні та лексико-генетичні особливості фахових термінів; специфіку використання термінів у діловому мовленні;

- жанри наукових текстів, особливості створення їх;
- загальні та галузеві словники;
- теоретичні засади стандартизації й уніфікації термінних одиниць; з'ясування способів фіксації термінів у словниках.

До когнітивних передусім належать **уміння**, що забезпечують організацію власної пізнавальної діяльності, а саме:

- уживати фахові терміни відповідно до норм сучасної української літературної мови (далі СУЛМ);
- аналізувати фахову термінну лексику щодо її складу й системної організації;
- орієнтуватися в лексико-семантичних процесах, що стосуються термінології обраного фаху: урахувати специфіку використання багатозначних термінів, доцільність чи недоцільність використання термінів-синонімів, паронімів;
- аналізувати терміни за будовою, могли з'ясувати значення терміна за семантикою його компонентів;
- складати нормативні наукові тексти зі спеціальності, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації;
- редагувати наукові тексти: виявляти й виправляти лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні та пунктуаційні помилки;
- перекладати фахові тексти;
- користуватися лінгвістичними та спеціальними словниками як довідковими джерелами.

Практичні навички студентів як дії, що внаслідок багаторазових повторень доведені до високого рівня досконалості й виконуються на частково автоматизованому рівні [119, с. 215], передбачають не лише вправне послуговування фаховою термінолексикою, а й:

- усвідомлене використання спеціальних найменувань відповідно до норм сучасної української літературної мови, здійснення таким чином

наукового та виробничого спілкування;

- мовностилістичний аналіз наукового тексту;
- створення, редагування та переклад наукових текстів у галузі лісівництва та деревооброблення;
- належний рівень усного наукового мовлення;
- осмислення й критичний аналіз власних і чужих висловлювань;
- виконання навчальних завдань проблемно-пошукового характеру.

Збагачення фахового словника студента відбувається шляхом засвоєння термінів-синонімів, вироблення навичок розмежування семантики багатозначних термінів, усвідомлення доцільності чи недоцільності використання термінів-паронімів та термінів-омонімів, вивчення діалектних найменувань спеціальних понять тощо, тому врахування цих аспектів є обов'язковим у процесі вивчення української мови за професійним спрямуванням у лісотехнічному університеті.

На засвоєнні фахової термінології, розвитку наукового і професійного мовлення базується становлення термінологічної культури студента.

Сутність *термінологічної культури* Е. Огар трактує як комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, які формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміноупорядкування [108].

Ознаками сформованої термінологічної культури фахівця науковець вважає: «1) володіння термінним словником, постійне його поповнення; 2) володіння навичками ефективної роботи з джерелами, необхідними для розв'язання завдань лінгвістичного і термінознавчого характеру; 3) вміння аналізувати термінний матеріал щодо його походження, структури, способу творення, нормативності, ступеня засвоєння мовою, актуальності та ін.; 4) вміння виявляти на основі попередньо описаних знань помилки і вади у

терміновживанні і, відповідно, усувати їх; 5) вміння розрізняти продуктивні й непродуктивні моделі термінотворення, використовувати їх для творення чи удосконалення термінного матеріалу» [Там само]. Конкретизуємо описані ознаки умінням студентів (зважаючи на їхній майбутній фах) розрізняти діалектні та нормативні найменування (терміни), уникати використання професіоналізмів у діловому та науковому мовленні.

Про належний рівень термінологічної культури фахівця можна говорити лише за умови повного використання *термінологічного потенціалу особистості*, що, за Т. Денищич, «являє собою сукупність властивостей ..., які надають можливість успішно засвоювати навчальний матеріал, певні соціокультурні норми, набувати професійного досвіду і сприяють саморозвитку особистості» [40]. Термінологічний потенціал є особистісною характеристикою студента, що визначає його вміння використовувати терміни фаху під час вирішення професійних завдань.

У термінологічному потенціалі фахівця Е. Огар і Т. Денищич виділяють три рівні: рівень термінологічної обізнаності; рівень термінологічної грамотності; рівень термінологічної компетентності [108; 40].

Термінологічна обізнаність розвивається на початковому етапі вивчення спеціальних дисциплін, коли формуються загальні уявлення про фахові терміни, виникає розуміння термінології як системи спеціальних понять. Під час вивчення мовознавчих дисциплін термінологічна обізнаність розвивається тоді, коли студент засвоює термін як спеціальне поняття, опрацьовує вимоги до термінів, учиться відрізняти їх від професіоналізмів.

Під поняттям *термінологічна грамотність* Г. Бондаренко розуміє «відповідність ужитих студентами термінолексем орфографічним нормам української мови (для писемного мовлення), граматичним законам словозміни (для усного й писемного мовлення), нормам української орфоепії (для усного мовлення)» [9, с. 11]. Загалом термінологічна грамотність визначає рівень опанування студентом термінологічних знань, вміння вживати терміни відповідно до їхньої семантики, розрізняти багатозначні терміни, терміни-

пароніми тощо, розуміння формально-структурних і змістових характеристик фахових термінів (щодо будови, походження, нормативного використання тощо). Принципова відмінність між термінологічною грамотністю та термінологічною компетентністю, на наш погляд, полягає в тому, що термінологічні знання стають основою для розвитку термінологічної компетентності, яка виявляється тоді, коли у студента формується здатність ефективно використовувати здобуті знання, трансформуючи їх в уміння і навички, для вирішення реальних професійних завдань.

Загалом вважаємо, що *формування термінологічної компетентності* – це процес, що триває впродовж навчання студента у вищій школі. На таку властивість компетентностей указує Ю. Рашкевич, зазначаючи, що однією з особливостей «компетентностей є те, що набувають їх поступово; вони формуються цілою низкою дисциплін або модулів на різних етапах даної програми, а можуть навіть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на іншому, вищому рівні» [124, с. 30].

У такому контексті важливим, на наш погляд, є розуміння того, що говорити про сформовану ТК, набуту лише в результаті вивчення спеціальних дисциплін, недоцільно. Умовою ефективного формування ТК є тісна співпраця фахівців і філологів у контексті поєднання спеціальних та мовних знань, а отже, взаємозв'язку фахової та лінгвістичної підготовки студентів. Це процес, що відбувається в кількох основних напрямках: це поступове засвоєння спеціальної термінової лексики, вивчення специфіки мови фаху (у межах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»), опрацювання теоретичних аспектів термінознавства (у межах курсу «Фахова термінологія»).

Діапазон фахових знань за такого підходу є достатньо широким: від засвоєння базових термінологічних понять до сприйняття термінології фаху як цілісної, ієрархічно організованої системи; до вирішення практичних завдань українського термінознавства – систематизації, упорядкування та стандартизації фахових термінів.

Текстоінтерпретувальна та текстотвірна компетентності як складники мовленнєвої текстової компетентності ґрунтуються на взаємозв'язку мислення і мовлення, сприйняття і відтворення інформації, здатності її осмислювати, аналізувати і продукувати через повідомлення / зв'язне мовлення / комунікацію / комунікативний акт чи науковий (фаховий) текст.

До професійно-комунікативних умінь студентів, необхідних для їхньої повноцінної фахової діяльності в майбутньому, Л. Барановська відносить: «1) уміння встановлювати психологічний контакт з людьми, забезпечувати необхідні для спільної діяльності взаємовідносини; 2) мовно-мовленнєві вміння (здатність ефективно використовувати літературно марковану загальноживану лексику та спеціальну термінологію й професійні слова з метою забезпечення успішності мовленнєвого акту, ознаками якої є змістовність, доступність, зрозумілість, доречність, різноманітність, виразність, естетичність); 3) уміння вербально-професійної імпровізації (здатність до творчої діяльності у варіативно мінливих умовах різноманітних професійних ситуацій)» [5, с. 19].

Конкретизуючи перелічені мовнокомунікативні уміння, зауважимо, що, зокрема, студенти повинні

знати: правила вираження мовлення (чітка і правильна дикція, нормативна орфоепія, технічні показники виразності); правила побудови наукового та професійного дискурсу; жанри наукових текстів (тези, стаття, анотація, рецензія, відгук тощо), особливості створення їх;

уміти: чітко й виразно висловлювати думку; аналізувати власне та чуже мовлення щодо змістового наповнення (правильності, точності, логіки викладу); редагувати своє й чуже висловлювання; складати нормативні наукові тексти за фахом, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації; писати відгуки та рецензії на наукові роботи; редагувати наукові тексти: виявляти й виправляти лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні та пунктуаційні помилки; перекладати фахові тексти.

У студентів мають бути сформовані навички наукової та професійної комунікації державною мовою, свідомого вибору й використання фахових

термінів, а також студенти мають

знати: правила побудови наукового та професійного дискурсу загалом; правила організації комунікативного процесу в процесі фахової діяльності; типи комунікативної взаємодії (комунікативна кооперація, комунікативний конфлікт, комунікативне суперництво); класифікацію аргументів і послідовність використання їх; невербальні засоби спілкування;

уміти: організувати процес комунікації з урахуванням соціальних норм поведінки та доречності висловлювання; продумати план мовленнєвих дій і комунікативну поведінку в комунікативному процесі, контролювати й корегувати його залежно від реакції та поведінки співрозмовника; розуміти комунікативні наміри ділового партнера в процесі спілкування; ефективно застосовувати аргументи; розуміти і правильно трактувати невербальні посили; створити атмосферу психологічного комфорту та розвивати міжособистісні взаємини під час комунікації.

Культуромовну компетентність аналізуємо в теоретичному (ознаки та критерії літературної норми, типологія мовних норм, комунікативні ознаки літературної мови) та практичному аспектах (культивування літературної мови й індивідуального мовлення, виконання фахівцем лісової та деревообробної промисловості різних соціальних ролей, розвиток навичок нормативного усного наукового мовлення). До практичних умінь, що мають бути сформовані у студентів, належать: спроможність слідкувати за власним та чужим мовленням щодо правильності висловлювання, дотримання мовних норм (використання лексичних одиниць, граматичних форм, побудови синтаксичних конструкцій тощо); здійснення мовностилістичного аналізу наукового тексту.

Лексикографічна компетентність покликана розвинути у студентів звичку використовувати лінгвістичні та спеціальні (енциклопедичні) словники як довідкові джерела в практичній діяльності з метою удосконалення власного мовлення щодо правильності, підвищення рівня фахових знань, самонавчання тощо. Для цього студент передусім повинен знати, які словники він зможе використати; опрацювати теоретичні засади стандартизації та уніфікації

термінних одиниць; засвоїти способи фіксації термінів у різних словниках.

Уважаємо, що належний рівень мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі – не може бути сформований без екологічної та предметної професійної компетентностей, що, на думку Т. Симоненко, «забезпечується всією системою знань спеціаліста, які формуються в процесі загальнонаукової, загальнокультурної та професійної підготовки у ВНЗ» [132, с. 27].

Отже, прагматичний компонент визначає «якість реалізації інтенції мовця через вдало обрані мовнокомунікативні стратегії і тактики за допомогою найпродуктивніших мовних засобів у певній комунікативній ситуації» [140, с. 23], студент має навчитися якісно здійснювати професійну комунікацію, доречно використовуючи фахові терміни.

Загалом у мовнокомунікативній компетентності студента всі названі компоненти динамічно поєднуються між собою, завдяки цьому стає можливим компетентне виконання певного завдання або професійних обов'язків.

Формування МКК сприятиме забезпеченню підвищення рівня загальних компетентностей студентів лісотехнічних спеціальностей, зокрема: здатності спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово; здатності вчитися й оволодівати сучасними професійними знаннями; здатності до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел. Метою такого навчання має стати формування у студентів лісотехнічних спеціальностей цілісної системи фахових і лінгвістичних знань, що забезпечить належний рівень їхньої професійної комунікації в майбутній трудовій діяльності.

1.4. Лінгвістичні основи набуття студентами лісотехнічних спеціальностей системи термінологічних фахових знань

Сукупність і якість професійних знань, набутих студентами під час навчання у закладі вищої освіти, залежать не лише від глибини вивчення базових дисциплін, а й від рівня засвоєння і вміння правильно послуговуватися спеціальною лексикою. Актуальним є також розвиток культури фахового

мовлення майбутнього фахівця загалом (про це йдеться параграфі 4.4.4).

Вивчення фахової термінології є обов'язковим компонентом якісної освіти студента, який повинен володіти термінологією обраного фаху, уміти правильно у граматичному аспекті вживати терміни в мовленні, урахувати особливості використання термінів фаху в межах певної терміносистеми (наявність кількох найменувань для певного поняття, багатозначні терміни, антонімні пари термінів), функціонування їх в умовах певного регіону (маємо на увазі діалектні найменування) тощо.

Проблема належної мовленнєвої підготовки фахівців також безпосередньо пов'язана з розвитком їхньої термінологічної культури, під якою розуміємо «комплекс мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок фахівця, за допомогою яких формується фундамент теорії і практики фаху, які необхідні для глибшого осмислення й засвоєння його поняттєвої і категоріальної бази, для реалізації найрізноманітніших актів дослідницького, творчо-аналітичного та практичного характеру, які формують здатність фахівця-мовця до самостійного термінотворення і терміноупорядкування» [108].

Тому важливим «видом діяльності в цій галузі є розроблення дидактичних та навчальних матеріалів із вивчення термінології, коли навчання термінології відбувається у межах інших навчальних курсів...» [116, с. 127].

Знання мовних одиниць (термінів) і правил поєднання їх обґрунтовує доцільність вивчення студентами особливостей творення граматичних форм і терміноодиниць загалом. Такі знання допоможуть студентам не лише правильно послуговуватися фаховою термінологією з дотриманням словотвірних норм, уникнути помилок у мовленні, але й за потреби самим створювати терміни для позначення нових наукових понять. Тому питання творення й застосування спеціальних термінів для вивчення їх студентами технічних спеціальностей, зокрема лісотехнічної галузі, як методична проблема потребують ґрунтовного наукового дослідження.

Задля формування фахових мовно-термінологічних знань майбутніх працівників лісової та деревообробної промисловості доцільним вважаємо

дослідження теоретичних аспектів функціонування терміносистем лісівництва та деревооброблення, а саме: вимог до термінів, їхніх формально-структурних параметрів, аналізу лексико-семантичних процесів, притаманних аналізованим терміносистемам та ін. Не вивченими є також аспекти, що стосуються мовознавчих умінь і навичок роботи студентів із фаховими термінами. Саме це й зумовило потребу їхнього детального опрацювання.

З огляду на сказане вище вважаємо, що для розв'язання складних лінгводидактичних завдань формування МКК студентів закладів вищої освіти лісотехнічного профілю підготовки слід описати лінгвістичні основи цього процесу, визначити специфічні риси навчального матеріалу.

Таксономія лісотехнічних номінацій у мові спеціального призначення. Наукові пошуки в сучасному термінознавстві зумовили, на переконання В. Іващенко, «паралельне співіснування в термінознавчому просторі *трьох основних парадигмальних напрямів* як визнаних у мовознавчій спільноті теорій, моделей дослідження галузевих термінологій, узгоджених між собою спільною тенденцією, або трьох дослідницьких парадигм: 1) класифікаційно-структурної, таксономічної, формальної; 2) функціональної; 3) когнітивної, або дискурсивно-когнітивної, функціонально-когнітивної [56]. Своєю чергою, системно-структурне термінознавство розглядає класифікаційні та структурні ознаки термінних одиниць у межах однієї термінологічної системи (парадигми). Для нашого дослідження таксономічна парадигма набуває особливої значущості, оскільки процедура таксономії (класифікації термінних одиниць) спрямована на «дослідження номінативної структури найменування в її проекції на позначене у сфері свідомості» [129, с. 513].

Ураховуючи різні підходи до розмежування різних груп термінних одиниць, що формують ядро фахової мови (термінів, номенів, професіоналізмів, жаргонізмів), А. Герд вважає, що усі фахові мови виконують дві основні функції: 1) позначення, найменування вузькопрофесійних спеціальних понять і систем понять (предметів, ознак, дій, процесів); 2) особливого найменування загальновідомих понять, що надає їм підвищеної

виразності, експресивності, емоційності [19, с. 28].

На думку Т. Пристайко, співвіднесеність у сфері наукової мови зі спеціальним (науковим, технічним, виробничим) поняттям чи об'єктом, простежується в номінативних одиницях трьох класів: термінах, професіоналізмах і номенклатурних знаках [118, с. 38]. Т. Кияк фахову лексику поділяє на п'ять видів: «1) терміни даної галузі, які мають власну дефініцію; 2) міжгалузеві загальнонаукові термінні одиниці; 3) напівтерміни або професіоналізми, до яких дехто відносить і номенклатуру, щоправда, професіоналізми, як правило, мають свої тлумачення, на противагу номенклатурним одиницям, що не мають визначень; 4) професійні жаргонізми, які не претендують на точність та однозначність, мають великий рівень образності й емотивно забарвлене значення; 5) загальноновживана лексика» [62, с. 19]. У межах будь-якої терміносистеми названі класи номінативних одиниць функціонують одночасно, активно паралельно використовують їх, вони утворюють синонімні сполуки.

Таксономія номінативних одиниць у терміносистемах лісівництва та деревооброблення виявляється у функціюванні чотирьох класів номінативних одиниць – термінів, термінологізованих загальноновживаних лексичних одиниць, професіоналізмів і номенклатурних (таксономічних) назв. Розглянемо їх більш детально.

1. Терміни як найменування спеціальних понять, за визначенням І. Кочан, «повинні бути лінгвістично обґрунтовані з погляду їх однозначності, смислової прозорості, виваженості в ракурсі співвідносності національного і міжнародного, традиційності» [78, с. 138]. Терміни «існують у науковій мові, яка складається із загальнонаукового та шару спеціальних підмов» [76, с. 17].

Серед аналізованих термінів за ступенем спеціалізації їхнього значення виокремлюємо загальнонаукові, міжгалузеві та спеціальні.

У лісівничій термінології використовують такі загальнонаукові терміни: *будова, система, метод, вид, норма, організація, план, продуктивність, процес, система, структура, тип* тощо. Переважна більшість таких найменувань

конкретизує семантику в термінному словосполученні, наприклад: *макроскопічна будова деревини, меліоративні польдерні системи, методи вирощування лісових культур, організація лісового господарства, план насаджень, продуктивність лісів, процес ґрунтоутворення, структура лісів за віком, система лісогосподарських заходів, тип лісу, тип деревостану* тощо.

Формування лісівничої термінології пов'язане із застосуванням міжгалузевих термінів: біологічних (*клімат, мікроелементи, мезорельєф, мікози, філогенез, формація, флора, фауна*), ботанічних (*рециденти, породи (материнські породи, листяні породи), неморальна рослинність, вовчі ягоди пахучі, фізіологія рослин, фітоклімат, фотосинтез*), зоологічних (*мурахожук, орел, олень, білоспинний дятел*), екологічних (*екосистема, фільтрування води, довкілля, відходи, ресурси, державний санітарний нагляд*), хімічних (*кислоти (нуклеїнові кислоти), хромосома, хлорофітно-каротинова паста, піретрин, нікотин, зооциди, овіциди, лавріциди, фосфор, калій, кальцій, магній, сірка, азот*), фізичних (*радіоактивність (радіоактивність природна), радіаційний фон, сонячна радіація, зовнішнє опромінення*), географічних (*буферна зона, ландшафт, рельєф*), економічних (*ревізія, продукція (недеревна продукція лісу, продукція з кори, листя, хвої), господарство (низькостовбурне господарство, середнє господарство), облік (облік природного відновлення, облік птахів, облік тварин), баланс (тепловий баланс лісу), валовий прибуток*), медичних (*кругообіг, мазь, прожилки*), технічних (*механізація, машини (машини для звалювання лісу, машини насіннеочисні, машини рубальні), технологія, трактор*), геодезичних (*нівелір, пункт геодезичний*), військових (*планшет*).

Власне лісівничі терміни формують ядро аналізованої терміносистеми й позначають найменування фахівців галузі (*лісозаготівельник, лісівник, лісничий, лісник, єгер, майстер лісу*), лісівничих наук (*деревинознавство, лісівництво, лісова селекція, лісові культури*), ознаки лісу (*деревостан, лісостан, зімкнутість намету*), групи деревних порід (*другорядна порода, маловибагливі породи, породи з підвищеною вибагливістю*), типи лісової підстилки (*муль, модер, мор*), процеси (*лісосічні роботи, добровільно-вибіркова*

рубка, кряжування, трелювання), машини, обладнання (*корчувальні машини, машини для очищування лісосік, підрізувач коренів*).

У терміносистемі деревооброблення також фіксуємо значну кількість загальнонаукових термінів, наприклад: *аналіз (аналіз ситовий, аналіз деревного стовбура, аналіз і оцінка карт), еталон, виробництво (виробництво лісопильне, виробництво колотих балансів, виробництво тріски), будова (будова деревини), експеримент (експеримент пасивний, експеримент послідовний), експертиза (експертиза технічної документації)* та ін. Переважна більшість таких найменувань конкретизує значення у терміносполуці.

Використання термінів, що обслуговують термінні системи суміжних наук, обумовлено спільним понятійним апаратом і близькістю технологічних процесів. У зв'язку з цим спостерігаємо значну кількість технічних (*автоклав, автонавантажувач, бульдозер*), математичних (*діаметр, круг, алгоритм, кут, формула*), хімічних (*антисептик, вінілацетат, пластмаси, кислотний барвник*), фізичних (*плазма, плазмотрон, трансформатор, індуктор*) термінів. Значно менше у терміносистемі деревооброблення біологічних (*волокно (волокно деревне, волокно луб'яне)*), соціологічних (*вибірка (вибірка випадкова, вибірка об'єднана)*), мистецьких (*декоративний елемент, маркетрі, мозаїка*) та військових (*пістолет (пістолет скобозабивний пневматичний), патрон*) за сферою основного застосування найменувань.

Деякі міжгалузеві терміни в терміносистемі деревооброблення використовують із дещо видозміненим значенням. В окремих випадках спостерігаємо розширення семантики такого найменування, наприклад: *асортимент* – «набір товарів або виробів різних видів і сортів» [12, с. 43] й *асортимент* – «склад та співвідношення окремих видів виробів у випуску продукції, у сфері розподілу або вжитку» [144, с. 11]. Звуження значення терміна проілюструємо на прикладі терміна *сортимент* – «1. Сукупність сортів і видів однорідних з господарського погляду рослин, вирощуваних в певному районі. 2. Різновид лісоматеріалів, порід дерева певного розміру, форми» [12, с. 1358] і *сортимент* – «лісоматеріал певного призначення, що відповідає

вимогам стандартів чи технічним умовам» [85, с. 348]).

Спеціальних термінів, що позначають поняття в деревообробітку, порівняно небагато, зокрема це найменування: деревних матеріалів (*ділова деревина, пиломатеріали, профільований брус*), вад деревини (*косошарість, смоляні кишеньки, засмолок*), деревообробчого обладнання (*торцювальний станок, верстат фугувальний, крайколичкувальні верстати*), технологічних процесів (*розкрязування, обкорування, столярно-теслярські роботи*), технік оздоблення (*дереворит, дереворіз*), осіб за родом діяльності (*деревообробник*).

2. Значну групу в терміносистемі лісівництва формують **термінологізовані лексичні одиниці**. Такі терміни є зрозумілими пересічному носієві мови, він активно використовує їх в мовленні, проте ці лексеми є обов'язковим компонентом термінної системи, без них її цілісність буде порушена. В основі цього процесу використання слів розмовної мови для позначення спеціальних понять: найчастіше відбувається розширення або звуження їхнього значення. Як слушно зауважує Л. Струганець, «рух із сфери загальноновживаної лексики до термінологічної відбувається за двома напрямками: шляхом розвитку вторинних термінологічних значень у звичайних лексичних одиницях і шляхом використання загальноновживаних слів у складних термінах» [141, с. 256].

Причинами семантичного розвитку слів О. Стишов вважає «логічні й психологічні чинники (особливості асоціативного мислення, своєрідність ментальності кожного етносу, вплив індивідуально-авторського світосприймання, мислення й мовотворчості на загальноновживану мову та ін.), а також фактори соціально-історичного характеру (зростання актуальності, суспільної вартості певних реалій і понять в окремі періоди розвитку соціуму й відповідне виявлення цієї актуалізації в тематичних групах лексики» [139, с. 13].

Загальноновживані найменування спочатку використовувалися в усному професійному мовленні, згодом почали застосовувати їх для позначення спеціальних понять у наукових публікаціях, і, як наслідок, такі найменування закріпилися як загальноприйняті наукові терміни. У межах лісівничої терміносистеми такі процеси стосуються назв лісових територій (*галявина,*

гущавина, узлісся, урочище, перелісок), видів лісів (*березняки, букняки, ялинники*), типів деревостану (*молодняк, жердняк*), частин дерева (*вершина, гілка, дупло, корінь, листок*), вад деревини (*прорість, червоточини*), назв рослин (*береза, вишня, вільха, горіх, дуб*), птахів (*лелека, ластівка, перепілка, сова*), тварин (*вовк, ласка, лисиця, ведмідь*), назв процесів (*обкорування, освітлення, проріджування, проростання*), хвороб рослин (*рак, опік*) тощо.

Для частини лісівничих термінів характерною є тотожність їхніх значень семантиці загальноновживаного слова. Так, наприклад, у «Словнику української мови» зафіксовані лексеми *дерево, діброва, підщепка, підріст, суховерхість, жердняк, деревостан* як загальноновживані слова. У спеціальних словниках ці лексеми зафіксовані як терміни, наприклад: *дерево* – «багаторічна рослина із яскраво вираженим надземним стовбуром, кроною та корінням» [85, с. 99], *діброви* – «лісові екосистеми з пануванням в корінному деревостані одного із видів дуба...» [149, с. 219], *підщепка* – «рослина, на яку прищеплюють очко або живець іншої рослини» [150, с. 135].

Часто загальноновживані слова конкретизують значення, набуваючи ознак терміна, забезпечуючи таким чином вимогу до однозначності терміна, наприклад: *підгін* – «1. Дія за знач. підганяти 1, 2. 2. *спец.* Кушова, деревна порода, що підсаджується... 3. *спец.* Додатковий пагін у хлібних злаків, який утворюється пізніше від основного стебла» [137, с. 413–414] і *підгін* – у лісівництві це другорядні породи дерев..., за участю яких створюються сприятливі умови для росту головної деревної породи [150, с. 132].

Загальноновживані лексичні одиниці використовують також як компоненти терміносполук, наприклад: *напря́м* (*напря́м лісокористування, напрямок рубань*), *насі́нневий* (*насі́нневий контроль, насінневий матеріал*), *підкладне дере́во*, *ліс* (*ма́йстер лісу, сві́тлохвойний ліс, на́мет лісу*), *ві́к* (*ві́к лісових культур, ві́к деревостану, ві́к рубок*), *дубовий* (*дубова губка, дубові вусачі*) та ін.

Аналогічні процеси спостерігаємо і в терміносистемі деревооброблення. Звуження семантики терміна порівняно зі значенням загальноновживаного слова для терміносистеми деревооброблення є характерним процесом (порівняй:

грунтовка – «перший нижній шар фарби на полотні картини, на предметі, що є основою, на яку наносять інші фарби при малюванні або фарбуванні» [135, с. 181] і *грунтовка* – «суміш, що утворює нижній шар опоряджувального покриття» [144, с. 56]; *дошка* – «1. Плоский невеликої товщини кусок дерева, випиляний з колоди... 2. Шкільний прилад, на якому пишуть крейдою... 3. Пристосування для чого-небудь у вигляді плити, пластини...» [135, с. 400–401] і *дошка* – «пиломатеріал товщиною 13...100 мм і шириною більше подвійної товщини» [144, с. 74].

У семантиці частини термінів, окрім конкретизації, відбувається також часткова зміна значення загальнозживаного слова, наприклад: *деталь* – «1. Окремий факт; подробиця... 2. Складова частина механізму, машини і т. ін.» [135, с. 257] і *деталь* – «брусок, якому надані розміри і форма за відповідним призначенням з допомогою механічного оброблення...» [144, с. 67]; *коловорот* – «1. Інструмент для ручного свердління отворів у дереві, іноді в металі... 2. Вантажопідйомний пристрій у вигляді вала з ручкою, на який намотується канат чи ланцюг...» [136, с. 227] і *коловорот* – «ручний інструмент для свердління отворів, переважно в деревних матеріалах, закручування шурупів тощо» [144, с. 105].

У терміносистемі деревооброблення загальнозживані найменування позначають назви меблів (*лавка, стіл, стілець, шафа, табуретка*), процесів (*розпилювання, складання, склеювання, стругання, пиляння*), деталей машин й інструментів (*вал, висок, вологомір, глухар, державка*), інструментів (*свердлик, тесло, сокира, горбач*), матеріалів (*деревина, деревня, деревобетон, набиванка*), частин деревини (*дошка, тріска, пень*), частин дерева (*стовбур, гілка, сучок, серцевина, ядро*), властивостей, ознак (*твердість, глянець, блиск*).

3. Професіоналізм – слово або вислів, який уживають представники певної професійної групи. Такі найменування використовують «як розмовні синоніми-еквіваленти до стилістично індивідуальної професійної номенклатури чи слів-термінів і часто виходять за межі літературної норми» [148, с. 537].

О. Павлова виділяє особливості, які допомагають відрізнити

професіоналізми від термінів [111] (узагальнимо їх у табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Відмінні ознаки між термінами та професіоналізмами

Професіоналізми	Терміни
Не належать до нормативної спеціальної лексики	є нормативною частиною спеціальної лексики наукової мови
Їх рідше подають у загальних та спеціальних словниках, вони існують переважно у сфері функціонування	Зафіксовані у словниках і функціонують одночасно у двох сферах (фіксації та функціонування)
використовують переважно в усному, розмовному мовленні	домінантною сферою функціонування є письмове мовлення
мають дещо ширшу сферу спеціального використання	можуть бути відомі людям, не пов'язаним із окресленою професійною сферою
характеризуються прагненням до виразності, образності, експресії	позбавлені конотації, тобто експресивного забарвлення
у межах певної галузі системні зв'язки виражено меншою мірою	у межах певної галузі системні зв'язки виражено значною мірою
виникають в умовах професійного спілкування як вторинні форми вираження і вживаються найчастіше як професійно-розмовні дублети офіційних термінів	виникають в умовах наукових досліджень і функціують у науковій комунікації
менша, порівняно з термінами, спеціалізація словотвірних засобів	більша спеціалізація словотвірних засобів
належать до периферії термінної системи	належать до центру термінної системи

Джерело: Павлова О. Терміни, професіоналізми і номенклатурні знаки (до проблеми класифікації спеціальної лексики). URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ukr_term/2008_620/09.pdf.

В аналізованих терміносистемах використання професіоналізмів зумовлене специфікою діяльності фахівців у галузях лісівництва й деревооброблення і пов'язане з уживанням значної кількості діалектних найменувань.

У лісівництві професіоналізми слугують для позначення назв осіб за родом діяльності (*гаєвий / гайовий*), видів зброї (*горизонталка, трійник, бок,*

штуцер, болтовик), виробничих пунктів у лісі (*верхній склад, нижній склад, візир, шкілка, маточник*), видів насаджень (*матки, сушка*), щільності насаджень і крони (*шуба, вікна, дуб в шубі*), ярусу насадження (*ранжир*), частин деревини та її вад (*смільняк, скалка, обрізки, рогівка*), способу обрубки сучків (*за підлице*), інструментів (*клюпа, ланцет, вісник, ромпак*), різного роду процесів (*штамповка, підсочка*), жуків (*короїд, стригун, садівник*), тварин (*косий, рогач, сохатий, сікач*), шарів деревини (*літовище, нізка*) та ін. (Словничок професіоналізмів лісівництва та мисливства подано в дод. 3.4).

У деревообробленні професіоналізми використовують для найменування інструментів та їхніх деталей, пристроїв (*відбірник, вінкель, втиральник, вушко, гембель, горбач, ґрунтгобель, зензубель, киянка, кіянка, залізко, клювак, малка, крейцмейсель*), способу подачі інструменту (*повзун*), деревини (*варене дерево*), частин дерева (*вершак, кряж*), вад деревини (*відкол, відщеп, жучина*), дощок (*двоцалівка, ділена*), стружки (*гиблівка*), частин віконної рами (*приголовач, борідка*), частини виробу (*блят, кляпа*), меблевої тканини (*набиванка*) (Словничок професіоналізмів деревооброблення подано у дод. 3.3).

4. **«Номенклатура** (лат. *nomenclatura* – перелік, список) – сукупність назв (номенів), що використовуються в будь-якій галузі науки, виробництва для позначення об'єктів цієї галузі, на відміну від термінології, що об'єднує назви абстрактних понять і категорій» [49, с. 106].

Г. Винокур уважає, що «на відміну від термінології, під номенклатурою належить розуміти систему цілком абстрактних та умовних символів, єдине призначення яких полягає в тому, щоб дати максимально зручні з практичної точки зору засоби для визначення предметів, речей, без прямого відношення до потреб теоретичної думки, що оперує цими речами» [14, с. 8]. До номенклатурних позначень О. Павлова відносить «символічні, умовні назви словесно-буквеної чи цифрової структури, які спеціально створюються на базі термінів денотативного типу» [111].

Основними ознаками номенів, за З. Комаровою, є: 1) узгодження з поняттями через термін; 2) приналежність до власних назв або проміжна

позиція між термінами та власними назвами; 3) належність до найпростішої системи, яка представляє перелік однорідних понять чи предметів, що знаходяться на одному рівні абстракції; 4) функціонування спеціальної лексики як нижчої ланки, оскільки зрозуміти такі назви без зіставлення з іншими термінологічними одиницями неможливо [73, с. 9].

Номенклатурні найменування в аналізованих терміносистемах мають свої особливості вживання, зокрема у терміносистемі лісівництва номени застосовують для позначення:

- деревних порід (*Яле* (ялина європейська), *Яцб* (ялиця біла), *Сз* (сосна звичайна), *Мде* (модрина європейська), *Дз* (дуб звичайний), *Дчр* (дуб червоний), *Бб* (береза бородавчата), *Бп* (береза пухнаста), *Лпд* (липа дрібнолиста);

- видів рубань (*рубки ЛитНДЦЛГ*, *рубки Ебергарда*, *рубки Каутца*, *рубки Корнаковського*, *рубки Кравчинського*, *рубки Лейбунгута*);

- засобів безпосереднього гасіння лісових пожеж (агрегат лісопожежний (*АПП-10*, *ТЛП-55*), мотопомпи (*МЛВ-1*, *МЛП-0,2*, *ПМП-1Л*, *МЛ-1*), торф'яний ствол (*ТС-1М*), запалювальний пристрій (*ЗА-ФК*, *ЗА-ФКТ*).

Номенклатурними вважаємо латинські найменування флори і фауни, що використовуються паралельно з питомими термінами, що уможлиблює комунікативну взаємодію з представниками лісівничих професій з інших країн, наприклад: ботанічні номени (*Ficaria verna L.* (пшінка весняна), *Vaccinium myrtyllus L.* (чорниця), *Capsella bursa pastoris L.* (грицики звичайні), *Majantemum bifolium L.* (веснівка дволиста), *Ranunculus repens L.* (жовтець повзучий)) та зоологічні номени (*Urcus arctos* (ведмідь бурий), *Vulfes vulfes* (лисиця звичайна), *Suf scrofa* (кабан дикий), *Alces alces* (лось звичайний), *Coturnix coturnix* (перепілка звичайна), *Phasianus colchicum* (фазан звичайний)).

Це переважно дво- та трикомпонентні сполуки, у яких означальний компонент конкретизує видову ознаку, наприклад: *дятел звичайний* / *білоспинний* / *малий* / *сирійський* / *середній* (*Dendrocopos major / leucotos / minor / syriacus / medius*), *олень благородний* / *плямистий* / *біломордий* (*Cervus elaphus / nippon / albirostris*).

Номенклатурними вважаємо також таксономічні назви, які використовують у терміносистемі лісівництва, закономірності утворення таких номенів проілюструємо на таксономічних найменуваннях деревних рослин. За структурними ознаками це переважно дво-, рідше трикомпонентні термінні словосполучки (*біота східна золотава, вовче лико кавказьке*) з обов'язковим уточнювальним компонентом – прикметником (*абелія корейська, глід м'який, ялина звичайна*), дієприкметником (*агрус відхилений, пирій повзучий, глід згладжений*), іменником (*ялина Шренка, тополя Симона, калина Карльса*).

Атрибутивний компонент у таксономічних найменуваннях найчастіше вказує на такі їхні характеристики:

- форму чи розмір стебла, квітки, плоду або листка (*береза карликова, береза тополелиста, глід сливолистий, липа різнолиста, ялівець високий*);
- походження (*граб японський, береза карпатська, гібіск сірійський*);
- колір (*верба біла, вільха сіра, дуб двоколірний, ялиця білокора*);
- прізвище дослідника (*шипишина Беггера, сосна Жоффрея, липа Шпета*);
- зоонімну ознаку (*лищина ведмежа, виноград лисячий, верба козяча*);
- особову ознаку (*ялівець козацький, дівочий виноград п'ятилисточковий*);
- лісорослинні умови (*бук лісовий, дуб болотяний, мигдаль степовий*);
- призначення (*берека лікувальна, жасмин лікарський*);
- період цвітіння (*первоцвіт весняний, шипшина травнева, черемха пізня*);
- експресивні ознаки (*тополя могутня, туя західна елегантна, ялиця благородна, шляхетна, золотий дощ звичайний, лейція прекрасна величава*);
- інші візуальні або тактильні ознаки (*береза пухнаста, робінія клейка, лейція шорстка, фотінія ворсиста, шипшина найколючіша, сосна гнучка*).

Номенклатурні найменування у терміносистемі деревооброблення використовують значно активніше. Зокрема, номени позначають моделі тракторів (ЛХТ-55, ЛХТ-100), верстатів, станків (ВФК-2, ДБ-10, ДБ-50, ТМ-220, SOCOMEC ТМХ-260 та ін.); види матеріалів («TOUCH-WOOD»,

«ULTRASPEN», «Рідке дерево»); плит (МДФ, ОСВ, ДСП, ДВП); марки карбамідоформальдегідних смол (КФБ, КФБЖ, КФМТ, МФ-70), клеїв (ПВА-дисперсій, КЛ-1, КЛ-2, КЛ-3, ФЕП, БФ-2, БФ-4), клейових ниток (КН-15, КН-25), лаків (НЦ-218, НЦ-221, НЦ-222, НЦ-223), розчинників (РЛМ-315) та ін.

Зважаючи на те, що завданням лісотехнічного університету є не просто підготовка фахівців для лісової та деревообробної галузей, а спеціалістів, зорієнтованих на наукову діяльність, то опанування ними мовою професії означає глибоке засвоєння термінології фаху передовсім у теоретичному аспекті, а це розуміння того, що в мові спеціального призначення паралельно функціонують загальнонаукові, міжгалузеві та спеціальні терміни, термінологізовані загальноповживані лексичні одиниці, професіоналізми й номенклатурні найменування.

Формально-структурні типи лісівничих термінів. За формально-структурними параметрами серед термінів лісівництва та деревооброблення виділяємо:

- прості терміни (*лісництво, кущик, сіянець, щеп, живець, відсадок, лісосіка, лісистість, заліснення, пікірування, розпилювання, балансування, контргайка, різець, відструг, скидувач, просікач, відщеп, напіврама, фаска*);

- складні терміни (*лісосмуга, деревостан, хвоєвійка, кущорізи, монокультура, біомаса, гігрофіти, короїд-гравер, короїд-двійник, виступомір, колодоскидач, штабелеукладач, зуб-ланка, конвеєр-петлеукладач*);

- терміни-словосполучки (*лісосічний фонд, лісове господарство, відкриті сучки, вологість деревини, текстура деревини, крайка пиломатеріалу, деревна маса, дереворізальні інструменти, розплющений зуб, деревостружкові плити*);

- терміни-символослова (*α-частинка, контрольована FSC деревина, ДКМ (деревні композиційні матеріали)*).

Уважаємо за потрібне більш детально пояснити принципи утворення термінних сполук. Звернемо увагу на відповідні конструкції, що дають змогу студентам-лісотехнікам опанувати правила створення і застосування цих термінних конструкцій у професійних текстах.

Термінні словосполучення (далі ТС) використовують для позначення всіх поняттєвих категорій, зокрема у межах терміносистеми лісівництва можна виокремити такі лексико-семантичні групи: рослини (*сосна звичайна, ялина колюча, чистець лісовий*); тварини (*кіт лісовий, олень благородний, лось звичайний*); птахи (*зозуля звичайна, вівчарик зелений, куріпка сіра*); комахи (*струменистий заболонник, шишкова вогнівка*); гриби (*тополеві вусачі, соснова губка*); види лісів (*соснові ліси, липові ліси*); лісові угруповання / елементи лісу (*складний деревостан, ярус лісостану, тимчасові лісонасінневі ділянки*); властивості порід (*твердолистяні породи, м'яколистяні породи*); структура деревини (*мікроскопічна структура деревини, кільцевосудинні породи*); фізичні (*колір деревини, текстура деревини*) та механічні (*еластична деформація, міцність деревини*) властивості деревини; вади будови деревини (*подвійна серцевина, несправжнє ядро*); захворювання рослин (*шюте ялиці, борошниста роса, сосновий вертун*); процеси (*сортиментація лісу, сівозміни в лісових розсадниках, таксація лісу вибіркова*); способи і види рубок (*насіннево-лісосічні рубки, лісовідновлювальна рубка*); машини (*корчувальні машини, трелювальні трактори, сучкорізні машини*); ґрунти та властивості їх (*сірі лісові ґрунти, тепловий режим ґрунту*); заповідники, заказники, розсадники (*заказник Скит Манявський, Сколівський лісовий заказник*), документи (*мисливський квиток, лісовий кадастр, Лісовий кодекс України*) та ін.

У терміносистемі деревооброблення ТС позначають: групи матеріалів (*листяні пиломатеріали, шпилькові пиломатеріали, деревостружкові плити*); технологічні процеси (*пресування деревини, гнуття деревини*); назви обладнання (*деревооброблювальний інструмент, лісопиляльна рама*); знаряддя (*бондарний фуганок, пилка лучкова*); елементи деталей (*контур увігнутий, личківка чорнова*); види з'єднань (*рамні шипи, коробкові шипи*); вади обробки (*кратер на поверхні покриття, булька під личківкою виробу*); види пилопродукції (*брус двокантний, дошка чиста обрізна*); оздоблення (*декоративний елемент*); найменування виробів (*крісло для відпочинку, кухонна шафа-стіл, ліжко двоярусне*) тощо.

Як зазначає Л. Гаращенко, «складений термін, як і будь-яка мовна одиниця, має свою схему побудови й конкретне лексичне наповнення» [18]. Компоненти терміносполук поєднуються різними видами підрядного зв'язку – узгодженням, керуванням та приляганням. За структурною будовою серед аналізованих ТС виділяємо двочленні (*брусок напрямний, штучне лісовідновлення, напрям лісокористування*) та багаточленні (три-, чотири-, п'ятикомпонентні) утворення (*площа живлення дерева, брикетування м'яких відходів деревини, шкала вибагливості до ґрунту деревних порід*).

У двокомпонентних ТС стрижневим компонентом переважно є іменник у формі називного відмінка однини (*масивна деревина, виробництво лісопильне, наперстянка великоквіткова, ширина лісосіки, ярусність лісостану*), рідше множини (*лісові ресурси, компоненти лісу, вади сушіння*).

Основним принципом побудови складених найменувань Л. Гаращенко вважає конкретизацію опорного компонента [18]. Спектр використання видового поняття для позначення додаткових характеристик базового компонента ТС доцільно проілюструвати на прикладі терміна *ліс*. Прикметник конкретизує значення терміна *ліс* за такими ознаками: призначенням (*захисні ліси, водоохоронні ліси, рекреаційні ліси*); типом лісу (*ялинові ліси, вербові ліси, грабові ліси*); місцем зростання (*гірські ліси, заплавні ліси, степові ліси*); життєвими формами (*вічнозелені ліси, листопадні ліси, світлохвойний ліс*); складом (*чисті ліси, змішані ліси*). У межах цієї групи наявні ТС, у яких атрибутивний компонент є складним словом (*сосново-дубові ліси, буково-соснові ліси, липово-дубово-соснові ліси*); віком (*середньовіковий ліс, пристиглий ліс, перестиглий ліс*); структурою (*однорусні ліси, дворусні ліси, триярусні ліси, чотириярусні ліси*).

Трикомпонентні ТС часто утворюються шляхом ускладнення двокомпонентного ТС (наприклад, *сосновий пильщик* → *звичайний сосновий пильщик, рудий сосновий пильщик, жовтуватий сосновий пильщик; штучне лісовідновлення* → *штучне лісовідновлення дуба, штучне лісовідновлення бука*).

Чотирикомпонентні терміни-словосполуки переважно утворюються від

трикомпонентних ТС (*складання виробів з деревини → складання виробів з деревини безшуропове, складання виробів з деревини конвеєрне, складання виробів з деревини стапельне, складання виробів з деревини у ваймах та ін.*).

Ще одним способом творення чотирикомпонентних терміносполук є поєднання двох простих ТС у складному (*лісогосподарські методи + захист лісу → лісогосподарські методи захисту лісу, плита деревостружкова + мала товщина → плита деревостружкова малої товщини та ін.*).

В окремих випадках чотирикомпонентні ТС утворюють додаванням до однослівного терміна трикомпонентного ТС (*регулювання + чисельність дикої фауни → регулювання чисельності дикої фауни, старіння + лакофарбове покриття деревини → старіння лакофарбового покриття деревини*).

П'ятикомпонентні ТС є мало вживаними найменуваннями понять лісівництва (*методи визначення світлолюбності деревних порід, переведення лісових культур у лісовкрити площу*); у терміносистемі деревооброблення це переважно назви верстатів (*верстат фрезерний одношпindelний з шипорізною кареткою, верстат фрезерно-копіювальний з верхнім розташуванням шпінделя*).

Загалом спосіб найменування спеціальних понять у галузі лісівництва та деревооброблення словосполученнями різних типів має високий ступінь продуктивності, активно використовуються як прості, так і складні ТС, більшість яких характеризуються прозорою мотивацією.

Вивчення студентами лісотехнічних спеціальностей термінних сполук у лінгвістичному аспекті вважаємо доцільним із кількох причин: по-перше, розуміння їх номінативної функції, по-друге, уміння визначати обсяг позначуваного поняття, по-третє, розуміння того, що конкретизація семантики відбувається завдяки використанню залежних слів, по-четверте, з'ясування місця ТС у фаховій терміносистемі.

Словотвірні особливості лісівничих термінів. Словотворення термінів в основному підпорядковується тим самим закономірностям і регулюється такими ж моделями, що й словотворення загалом. Морфологічні ознаки

термінів підпорядковані єдиним для всієї мови правилам граматики [23, с. 76]. Проте, на думку І. Кочан, «термінологічне словотворення не повторює механічні прийоми загальнолітературного творення слів. Відбувається своєрідний «природний відбір» тих способів і конкретних засобів словотвору, які б відповідали вимогам щодо спеціальних найменувань та їх функцій у мові науки» [80, с. 202].

Н. Шило слушно зауважує, що «упорядкування й систематизація української лісової та деревообробної термінології тісно пов'язані з виявленням арсеналу словотворчих засобів, які використовуються для творення термінів, з установленням генетичних зв'язків термінів з іншими словами та загальних закономірностей творення цього шару лексики» [167, с. 28].

Розглянемо способи творення термінів лісівництва більш детально.

Для творення термінів-іменників лісівничого профілю суфіксальним способом використано твірні основи іменників, прикметників та дієслів.

Найбільш продуктивним є словотвірний тип «дієслівна твірна основа + суфікс **-нн(я)**». Загальне словотвірне значення опрідметненої дії, процесу, притаманне суфіксу **-нн(я)** та його варіантам **-ува-нн(я)**, **-а-нн(я)**, **-і-нн(я)**, зберігається в похідних дериватах:

- найменування процесів (*дернування, заліснення, обкорування, підрум'янювання, проріджування*);
- результат дії, тобто те, що відбувається з деревиною внаслідок впливу на неї (*жолоблення, покороблення, пожолоблення, розтріскування*);
- опрідметнена дія, агротехнічні заходи (*обвалування, мульчування*);
- способи вегетативного розмноження рослин (*окулірування, живцювання, очкування*).

Окремі лісівничі терміни на **-нн(я)** змінюють семантику у складі термінного словосполучення, наприклад: *кільцювання* – «метод дослідження диких птахів і звірів...» [85, с. 164] і *кільцювання дерев* – «зняття кори та лубу замкнутою смугою навколо дерева» [85, с. 164].

Для найменування процесів також використовують паралельні

словотвірні варіанти з різною словотвірною структурою: *заліснення ↔ лісорозведення, підсочування ↔ підсочка, підновка ↔ каропідновка*.

Віддієсловні терміни з суфіксом **-к-** застосовуються як для позначення процесуальних найменувань (*підновка, підсочка*), так і для узагальненої назви типу суцвіття (*завійка*). Суфікс **-ач-** використано для утворення назв машин, апаратів чи знарядь спеціального призначення (*обприскувачі, обпилювачі, нарізувач, підрізувач*). Малопродуктивними є словотвірні типи з суфіксами **-ок-** (*відсадок, проросток*), **-ець** (*сіянець, живець*), **-ух-** (*стелюхи*).

Термінів, мотивованих іменниковою твірною основою, у терміносистемі лісівництва небагато. Серед суфіксів, типових для утворення відіменникових похідних, виділяємо **-к-** (*медунка, маточка*), **-ик-** (*кущик*), **-ок-** (*заросток, чагарничок*), **-ин-** (*дернина*), **-ець** (*лизунець*), **-ор-** (*таксатор*), **-ств(о)** (*мисливство, лісівництво*).

Загалом суфікс **-ств(о)** вказує на заняття особи, названої мотивувальним словом. У загальному це значення збережене (*мисливець займається мисливством, лісівник – лісівництвом, лісник працює у лісівстві*), проте спостерігаємо деяке його розширення із вказівкою на процес (*мисливство – «полювання на диких звірів і птахів...»* [150, с. 27]), науку (*лісівництво*), тип господарства (*лісівництво*).

Словотвірна модель «прикметникова твірна основа + суфікси **-ик, -ак-, -ин-, -иц-, -ець-**» у терміносистемі лісівництва виявляє значну продуктивність.

Словотвірний тип «прикметникова твірна основа + суфікс **-ик-**» використано для творення термінів, що позначають найменування: осіб, за родом діяльності (*лісівник – «фахівець із лісівництва»* [136, с. 523], *лісник, здимник*); частин квітки (*нектарники – «медові залози»* [85, с. 217], *маточник*); природоохоронних територій (*заказник, заповідник*); лісових ділянок (*розсадник*); грибів (*дощовик, моховик, дубовик*).

Терміни *однорічник, дворічник, багаторічник* також вважаємо відприкметниковими похідними, утвореними за допомогою суфікса **-ик-** (*однорічний → однорічник, багаторічний → багаторічник, дворічний →*

дворічники). Єдність значення «рослини, що живуть певну кількість років» об'єднує ці найменування в один словотвірний тип.

Суфікс **-ак-** утворює терміни – назви лісових насаджень за віком (*жердняк* – «віковий період деревостану після періоду молодняка» [75, с. 30], *молодняк*), рослин (*грабинник* – «граб східний» [149, с. 185]), *коров'як*) та сукупності окремих видів їх (*дерезняки, вербняк*).

Для утворення розмовних найменувань типів лісів використовують суфікси **-ик-** (*в'язовники* – «тип лісу, де основною породою першого ярусу є в'яз» [75, с. 18], *в'язовики, ялинники, яличники*), **-ак-** (*букняки, березняки, грабняки, сосняки*), **-ин-** (*бучини, смеречини*).

Словотвірний тип «прикметникова твірна основа + **-ість-**» утворює найменування процесу (*ярусність* – «розчленування деревостану на яруси» [84, с. 73], *суховерхість*), кількісних ознак, показників (*лісистість* – «ступінь заліснення території» [84, с. 198], *рянність, зімкнутість* (намету), *приживлюваність*), властивостей (*вологість, родючість, кислотність*, вад деревини (*прорість, збіжистість*), специфіки будови (*мозаїчність* – «неоднорідність горизонтальної будови фітоценозу...» [150, с. 39]). Малопродуктивними є суфікси **-иц-** (*нічниці, живиця*) та **-ець-** (*мисливець*).

Префіксальний спосіб у терміносистемі лісівництва представлений незначною кількістю дериватів з префіксом **су-**, що називає значну кількість чогось (*супісок*), префіксом **при-**, що походить від прийменника *й* уточнює місцезнаходження (*при квітках* → *приквітки, при віночку* → *привіночок*, а також *прилистки, принасітники, приквітники*) та префіксом **про-** (*прожилки*).

Префікс **напів-** указує на додаткову характеристику, ознаку похідного терміна (*напівкущ* – «багаторічна рослина заввишки 1 м...» [85, с. 234], *напівкущик* – «низькорослий напівкущ...» [Там само], *напівпаразити*).

Частка **не** у функції префікса використана для утворення терміна *неугіддя*, що позначає «землі, непридатні для ефективного... використання і неокриті лісовою рослинністю» [84, с. 49].

Префіксально-суфіксальним способом у терміносистемі лісівництва

утворено найменування, що позначають невеликі форми лісової рослинності (*підлісок, перелісок*), особливості розташування (*відземок, окоренок*).

Префікси *між-* та *межи-* указують на «те, що розміщене між частинами чого-небудь» (*міжряддя* – «відстань між центрами сусідніх рядків у лісовому розсаднику та на лісокультурній площі» [85, с. 223], *меживузля*), префікс *су-* – на об'єднання чогось на певній основі (*супліддя, суцвіття*).

Безафіксийний спосіб використовується утворенні лісівничих термінів від основ префіксальних дієслів за словотвірною моделлю «дієслівна твірна основа + -Ø-» (*недоруб, висмик, накол* та ін.). Словотвірне значення «наслідок дії» об'єднує деривати *наріст, обсмол, підцепа, поросль, прорість*; загальне значення процесу прослідковуємо в найменуваннях *підгін, підпил*; термін *зруб* позначає «ділянку лісу, на якій проведено суцільні рубки» [85, с. 147].

У процесі творення термінів способом основоскладання відбувається об'єднання в одну лексичну одиницю кількох основ – як наслідок виникають складні слова, які, на думку Н. Шило, «мовби синтезують відношення між двома (або кількома) простими поняттями, вираженими окремими словами» [167, с. 37–38]. Як зазначає Н. Клименко, «складні деривати будуються як синтаксичні структури шляхом оформлення типів зв'язку і подібно до них представляють семантику в розчленованому вигляді» [65, с. 27]. Такі терміни активно використовуються в лісівництві.

За лексико-семантичними ознаками серед лісівничих термінів-комполітів можна виділити кілька категорій. Сема «метелик» об'єднує найменування *золотогуз, хвоєвійка, пагов'юни, червонохвіст*); сема «птахи» – *коловодник, чорногуз, пірнікоза*; сема «комахи» – *вуховертки*; сема «жуки» – *мурахожук, короїд, довгоносик, поліграф*; сема «певна сукупність дерев як ділянка лісу» – *лісостан, деревостан, деревостій*; сема «дерева» – *псевдотсуга, лжетсуга*; сема «рослини» – *лисохвіст, чистотіл, звіробій, золототисячник, первоцвіт*; сема «гриби» – *мухомор*; сема «частина квітки» – *квітконіжка, квітколоже, чашолистки*; сема «машини» – *кущорізи, покривоздирачі, ямокопач*.

Серед термінів, утворених способом основоскладання, виділяємо такі їхні

дериваційні типи з підрядним зв'язком між компонентами:

- поєднання іменникової та дієслівної основ за допомогою інтерфікса *-о* (*лісостан, листоїд, лісовоз, лісосіка, мухомор*);
- поєднання іменникової та дієслівної основ за допомогою інтерфіксів *-о*, *-е* або *-є* з додаванням суфікса *-к-* (*листовійка, хвоєвійка, листокрутка*), суфікса *-ач-* (*балансоутримувач, лісокористувачі, покривоздирачі*), суфікса *-ість-* (*лісозабезпеченість, світловибагливість*), суфікса *-ств-* (*лісознавство*);
- поєднання двох іменникових основ за допомогою інтерфікса *-о* з додаванням суфікса *-нн(я)* (*вітрозапилення, листкорозміщення, лісовпорядження, лісорозведення, лісокористування, лісозберігання*);
- поєднання прикметникової та іменникової основ (*лісопромисловість, лісокультура, лісопункт, лісоматеріали, лісорама, золотогуз, червонохвіст*);
- поєднання двох іменникових основ за допомогою інтерфікса (*водошар, лісостеп, лісосмуга, лісорозсадник, лісозаготівля, шишокягоди, мурахожук*);
- поєднання усічених основ (*лісгосп, лісгоспзаг, ліспромгосп*);
- поєднання двох або трьох невідмінюваних іншомовних основ (*агроландшафт, аеротаксація, фітоіндикатори, фітоклімат, халькограф, дендрологія, екосистема, агрофітоценологія, агробіоценоз*);
- поєднання невідмінюваних іншомовних основ із власне українськими (*автолісовоз, агролісомеліорація, аерознімок, аеросівба, аерофотознімання, мікродобрива, монодерев*).

Усікання суфікса мотивувального дієслова спостерігаємо в процесі творення термінів *кущорізи, пилконос, лісовоз, вітровал*. Семантика термінів такого типу неоднорідна: *кущорізи* – «машини для очищення лісових ділянок с.-г. угідь від чагарників та дрібнолісся...» [149, с. 380], *пилконос* – «рослини, в яких бджоли беруть лише пилок» [85, с. 271], *лісосіка* – «ділянка лісу, відведена для вирубування дерев спеціального (головного) використання...» [85, с. 205], *вітровал* – «окремі дерева та деревостан, повалені з коренем вітром» [75, с. 16].

Основа *лісо-* продуктивно використовується для творення значної кількості термінів-іменників. Це найменування осіб за видом діяльності

(лісозаготівельник, лісозаготівник, лісомеліоратор, лісосплавник); підсистем наукових досліджень (лісозахист, лісознавство, лісохімія, лісомеліорація), лісових масивів (лісопарк), природних зон (лісостеп, лісотундра), виробничо-господарських одиниць (ліспаркгосп, лісосклад, лісорозсадник), підприємств лісового господарства (лісгоспзаг, лісопильня, лісокомбінат), лісових ділянок (лісосіка), основних компонентів лісу (лісостан), матеріалів із деревини (лісоматеріали), процесів (лісозаготівля, лісоексплуатація), транспортування деревини (лісосплав), машин (лісотранспортер, лісонагромаджувач).

У досліджуваній терміносистемі помітною є тенденція до дедалі активнішого утворення складних віддієслівних іменників із суфіксами **-анн(я)**, **-енн(я)**, **-інн(я)** із загальним значенням «процесу дії» (лісовідновлення – «активна форма відновлення лісу на територіях, що раніше були вкриті лісом» [149, с. 427], лісокористування, лісопорушення, лісорозведення). Лише термін лісонасадження позначає не саму дію, а її наслідок (лісонасадження – «штучно створені насадження...» [85, с. 204]). Це цілком узгоджується з вимогами ДСТУ 3966-2000 (п. Г.4.1), у якому запропоновано дію, тобто перебіг процесу, позначати віддієслівними іменниками з суфіксом **-ння**, утвореними від дієслів недоконаного виду [45].

Терміни-прикметники з першою основою **лісо-** позначають ознаку через відношення до спеціального найменування-іменника (лісозахисний – «стос. до захисту, охорони лісів, лісонасаджень...» [136, с. 525], лісокультурний, лісомеліоративний, лісосічний тощо). Такі терміни утворені двома способами:

а) від іменникових основ за допомогою суфікса **-н-** (лісозахист → лісозахисний, лісосіка → лісосічний, лісопатологія → лісопатологічний) та суфікса **-ов-** (лісопарк → лісопарковий, лісостеп → лісостеповий).

б) основоскладанням, що супроводжується суфіксацією (найпродуктивнішими є суфікси **-альн-**, **-н-**): лісовозний, лісокультурний, лісосировинний, лісопильний, лісотехнічний, лісонавантажувальний, лісовідновлювальний. Рідше застосовано суфікси **-ов-**, **-ев-** (лісотаксовий, лісонасінневий), **-ськ-** (лісогосподарський, лісомисливський) та **-ч-** (лісознавчий).

Такі терміни вживають переважно як компоненти термінних словосполучень, додатково характеризуючи процеси, предмети, явища, наприклад: *лісорослинний* → *лісорослинне районування*, *лісорослинні умови*; *лісосічний* → *лісосічні роботи*, *лісосічний фонд*.

Словоскладання як спосіб творення термінів лісового господарства виявляє низьку продуктивність. «На твірній базі сурядних сполук утворюються складені слова, які позначають одне поняття, але кожен компонент зберігає морфологічну ознаку – відмінюваність й акцентуаційну ознаку – наголошуваність» [143, с. 196].

Композитні терміни позначають найменування тварин (*заєць-русак*, *куниця-білодушка*), птахів (*орлан-білохвіст*, *орлан-довгохвіст*, *чирок-тріскунок*), жуків (*короїд-гравер*, *короїд-двійник*, *короїд-типограф*), метеликів, павуків (*павук-хрестовик*), комах (*п'ядун-здирач*, *пагов'юн-смолівник*), рослин (*сон-трава*, *мати-й-мачуха*), грибів (*хрящ-молочник*), заповідників, національних природних парків (*Асканія-Нова*, *Азово-Сиваський*), робочого обладнання (*деревозвалювач-викорчовувач*, *дереволовлювач-викорчовувач*).

У терміносистемі лісівництва зафіксовані активні дієприкметники, що використовуються як компоненти терміносполук: *лісоутворююча порода*, *обмежуючі чинники*, *пристигаючий деревостан*, *переважаюча порода* тощо. В окремих випадках фахові словники з лісівництва фіксують паралельне використання дієприкметника й аналогічного за значенням прикметника як компонента терміносполуки: *лісовідновлююча рубка* [84, с. 45] – *лісовідновлювальна рубка* [85, с. 201].

В українському мовознавстві «найбільше дискусій пов'язано з формами активних дієприкметників теперішнього часу із суфіксами *-уч(ий)*, *-ач(ий)*, що сприймаються як штучні утворення, а тому нерідко викликають категоричні заперечення» [2, с. 32]. Віддієсловні форми з суфіксами *-уч/-юч-*, *-ач/-яч-* не є нормативними в літературній мові, а отже, і в найменуванні термінів. Хоча Г. Наконечна вважає, що незначна кількість активних дієприкметників теперішнього часу в українській термінології може функціювати тоді, коли такі

терміни найповніше передають поняття процесу [98, с. 58].

Процеси нормування української наукової термінології зумовили тенденції до вилучення активних дієприкметників теперішнього часу та заміну їх прикметниками з суфіксами **-увальн-, -альн-, -івн-, -н-** [2]. У цьому контексті доречним вважаємо запропонувати студентам «граматично правильні й стилістично милозвучніші» [98] термінні словосполучення:

<i>водорегулююча роль лісу</i>	→	водорегулювальна роль лісу
<i>водорегулюючі ліси</i>	→	водорегулювальні ліси
<i>водорегулюючі смуги</i>	→	водорегулювальні смуги
<i>домінуюча деревна порода</i>	→	домінувальна деревна порода
<i>кольматуючі насадження</i>	→	кольматувальні насадження, кольматівні насадження
<i>лімітуючі фактори</i>	→	лімітувальні фактори, лімітівні фактори
<i>лісоутворююча порода</i>	→	лісоутворювальна порода
<i>обмежуючі чинники</i>	→	обмежувальні чинники
<i>переважаюча деревна порода</i>	→	переважальна деревна порода, переважна деревна порода
<i>переважаючий вік</i>	→	переважальний вік
<i>пристигаючий деревостан</i>	→	пристиглий деревостан

Таке навчання також допоможе студентам уникнути наслідування російських словотворчих моделей, зокрема навчитися розмежовувати «засобами української мови поняття, що стосуються дії, події та їх наслідків, уживаючи для них різні віддієслівні іменники, утворені відповідно від дієслів недоконаного та доконаного виду» [20].

У системі морфологічного словотвору термінів деревооброблення найпродуктивнішою є афіксація. Суфіксальний спосіб творення термінів-іменників представлений кількома основними словотвірними моделями:

1. «Іменникова твірنا основа + суфікси **-к-, -івк-, -ак-, -ок-, -иль-, -ач-, -изн-**». Відіменниковий словотвір у терміносистемі деревооброблення виявляє

низький рівень продуктивності. Незначною є кількість похідних з суфіксами **-к-** (*рамка, деревинка, пилка*), **-івк-** (*ножівка*), **-ак-** (*стільчак*), **-ок-** (*брусок*), **-иль-** (*горбиль*), **-ач-** (*горбач*), **-изн-** (*гнилизна*). Часто для творення термінів деревооброблення використовують запозичені твірні основи: *брус* → *брусок*, *верстат* → *верстак*.

Виявлення смислової природи цієї групи суфіксів, на думку К. Городенської та М. Кравченко, «дає право віднести їх до словотворчих засобів вираження оцінки. Але при цьому слід мати на увазі їх специфічну особливість – здатність передавати лексичне значення, яке міститься в назві реальності щодо зміни розміру, повтори, об'єму, якості, повноти вияву чи через призму суб'єктивного сприйняття її мовцем» [26, с. 114].

2. «Дієслівна твірна основа + суфікси **-нн-, -енн-, -інн-, -ач-, -к-, -ик-**».

Терміни, що позначають назви технологічних операцій, процесів, здебільшого утворені за допомогою суфіксів **-нн(я), -енн(я), -інн(я)**. «Віддієслівні іменники зберігають чіткі генетичні зв'язки з основами дієслів, від яких вони утворені» [167, с. 31]. Як зауважує Н. Шило, «терміни цього типу означають не саму дію в її конкретному вияві, а лише назви процесів і дій» [Там само] (*корування* – «видалення кори зі стовбурів і сортиментів» [85, с. 180], *запресовування, зрощування, пресування, розкрязування, розпилювання, торцювання, фрезерування* та ін.). Такі найменування Г. Винокур називає «...ідеальними термінами для визначення технічних процесів» [14, с. 14].

Якщо однослівний термін *личкування* означає «деталь із листових, рулонних та ін. матеріалів, якою покривають поверхні ін. деталей» [85, с. 195], то у складі термінного словосполучення він змінює семантику, набуваючи значення «процесу дії»: *личкування стружкових плит* – «покриття однієї або двох площин стружкових плит листовим матеріалом» [85, с. 195].

Терміни з суфіксами **-нн-, -енн-, -інн-** активно використовують як компоненти двокомпонентних (*антисептування деревини, випробування механічні, деревооброблення первинне, обкорування деревини, сушіння деревини* тощо) та трикомпонентних терміносполук (*безстрічкове ребросклеювання*

шпону, зачищення торців пиломатеріалу, лущення фанерного чурбака, механічне оброблення деревини, фрезерування деревини циліндричне та ін.)

Віддієслівні терміни-деривати з суфіксом **-к-** у деревообробленні позначають: назви пристроїв, деталей, конструктивних елементів (*стяжка, обкладка, розкладка, відбортовка, заготовка, підставка*); технологічні процеси, дії чи її наслідки (*обкладка, підсочка, підновка*); найменування матеріалу (*кленка, стружка, набиванка*); інструменти (*калівка, наградка, киянка*); назви речовин (*морилка, шпаклівка*); найменування виробів (*засувка*).

У деяких дериватів у процесі поєднання мотивувальних основ із суфіксом **-к-** відбувається чергування голосних */y/* та */i/* у дієслівних суфіксах (*личкувати* → *личківка* – «деталь із листових, рулонних та ін. матеріалів, якою вкривають поверхні ін. деталей...» [144, с. 121], *торцювати* → *торцівка*).

На недоцільність уживання таких термінів вказує І. Кочан, зазначаючи, що «віддієслівні іменники на позначення дії чи процесу із суфіксом **-к(а)** ... взагалі не варто використовувати в українській мові. Терміни з цим суфіксом допустимі лише на позначення предмета...» [80, с. 204].

У сучасній терміносистемі деревооброблення спостерігаємо тенденцію до обмеженого використання термінів з суфіксом **-к-** із загальною семантикою «процес дії» і заміну їх термінами з суфіксом **-нн(я)**, наприклад: *шліфовка* → *шліфування*, *штамповка* → *штампування*, *калібровка* → *калібрування* (*калібрування стружкових плит*), *вивозка* → *вивезення* (*вивезення деревини*) та ін. У сучасних фахових словниках терміни *нарізка, обрубка, заточка, запресовка, закрутка, зарубка, окантовка* не зафіксовані.

Продуктивним у творенні термінів деревооброблення є словотвірний тип «дієслівна твірна основа + суфікс **-ач-**», словотвірні значення якого, це: назви обладнання, пристроїв, інструментів, деталей (*скидувач, просікач, охолоджувач, обмежувач, скріплювач*), рідше – рідин (*розріджувач*) та виробів (*притискач, ущільнювач*). У межах терміносистеми деревооброблення суфікс **-ач-** виявляє значний рівень валентності, тобто відбувається «поширення діапазону словотворчої спроможності суфікса в напрямі збагачення обсягу його

словотворчого застосування» [69, с. 46].

Обмежене використання словотвірного типу «основа дієслова + **-ин-**» у термінології деревооброблення обумовлене низькою продуктивністю цього суфікса для творення термінів загалом. Віддієслівні іменники із суфіксом **-ин-** називають утворення, що стали результатом дії, позначуваної твірним словом (*закорина, пиловини*). На функційне призначення вказує суфікс **-ин-** у терміні *заглушина* – «деталь з листового матеріалу, яка закриває ємність в рамкових і коробчастих конструкціях...» [144, с. 83].

До непродуктивних словотвірних моделей належать віддієслівні терміни-derivати з суфіксами **-ик-**, **-ок-**, що позначають найменування інструментів (*клекик, рубанок*), причому термін *рубанок* мотивований дієприкметниковою твірною основою (*рубаний* → *рубанок*).

3) «Прикметникова твірна основа + суфікси **-ик-**, **-ість-**».

Словотвірний тип «прикметникова твірна основа + суфікс **-ик-**» виявляє достатню продуктивність в аналізованій терміносистемі, за його допомогою утворено терміни-назви осіб за видом діяльності (*пакувальник, свердлильник*), назви пристроїв та інструментів (*живильник, втиральник, пиловник*), деталей (*боковина, середник, боковик*).

Менш продуктивно використовують суфікс **-ість** для утворення термінів-іменників, що позначають вади деревини або поверхні лісоматеріалу (*ворсистість* – «наявність на поверхні лісоматеріалу часто розташованих неповністю відділених волокон деревини» [144, с. 46], *збіжистість, косошарість, моховитість*).

Цікаво, що розрізнення семантики термінів *просочування* і *просочуваність* відбувається на рівні словотвірних формантів: суфікс **-ни(я)** вказує на «процес дії», а суфікс **-ість** – на властивість. Якщо за терміном *просочування деревини* закріплене процесуальне значення: «введення в деревину захисних засобів...» [85, с. 301], то *просочуваність деревини* – це її здатність «поглинати просочувальні рідини» [85, с. 301].

Префіксальним способом утворено лише окремі терміни

деревооброблення, у яких префікси *пів-, напів-* указують на часткову видозміну форми виробу (*півшухляда* – «шухляда, у якої бокові стінки зрізані так, що висота передньої стінки значно менша від бокової» [144, с. 172], *напівпокривка, напіврама, напівшухляда*).

У префіксально-суфіксальному творенні термінів використано такі словотвірні типи: *під-* + *іменникова твірна основа* + *-ник* (*підголівник, підлокітник, підтоварник*), *за-* + *іменникова твірна основа* + *-ик* (*заплечик*), *на-* + *іменникова твірна основа* + *-ник* (*наматрацник*), *між-* + *іменникова твірна основа* + *-к-* (*міжсніжка*), *під-* + *іменникова твірна основа* + *-к-* (*підніжка*), *про-* + *іменникова твірна основа* + *-к-* (*проніжка*), *від-* + *іменникова твірна основа* + *-ок-* (*відземок*).

У термінах *підголівник, підлокітник, підніжка, підтоварник* префікс *під-* виконує таку саму функцію, як і аналогічний прийменник, указуючи на розташування (*під головою, під ліктями, під ногами* тощо).

Безафіксний спосіб використовують у процесі творення безафіксних термінів-дериватів від основ префіксальних дієслів за словотвірною моделлю «дієслівна твірна основа + -Ø-» (*виривати* → *вирив*, *відколоти* → *відкол*, *недопиляти* → *недопил*, *припорошити* → *припорох*).

Це віддієслівні іменники на позначення брусів, колод та їхніх частин (*відструг* – «частина бруса або ванчеса, яка залишилася після стругання» [144, с. 40], *обзел, осмол, ощен*); вад матеріалу (*відщеп* – «бічна наскрізна тріщина, яка відходить від торця круглого лісоматеріалу і виникає в процесі заготівлі або розпилювання лісоматеріалів» [144, с. 42], *заруб, вирив, відкол*); частини або шару матеріалу (*недопил, припуск*); сукупності чого-небудь (*відсів*); схеми виконання (*постав*); способу виконання (*припорох* – «спосіб перенесення підготовчого рисунку на дошку для різьблення по дереву шляхом тампонування вугільного порошку...» [144, с. 193]); наслідку дії (*пропил* – «простір, який утворився під час розпилювання за рахунок подрібнення і виносу частини деревини» [144, с. 198], *недоруб, провис*).

Розмаїтість тематичних груп, нечисельних за кількісним складом,

засвідчує неунормованість безафікських дериватів у терміносистемі деревооброблення, оскільки науковці радять словами з нульовим суфіксом позначати назви процесу дії [80, с. 205].

У процесі дослідження було виділено такі типи твірних дієслівних основ:

- префіксальні основи (з префіксами *від-, недо-, о-, об-, під-, по-, при-, про-*) доконаного виду (*відколоти* → *відкол*, *відстругати* → *відструг*, *недопиляти* → *недопил*, *опорядити* → *опорядження*, *обкорувати* → *обкорування*, аналогічно *осмол*, *ощеп*, *облицьовка*, *підставка*, *підсочка*, *покороблення*, *пожолоблення*, *постав*, *пропил*);

- префіксальні основи (з префіксами *в-, ви-, за-, о-, об-, під-, при-, про-, роз-, с-, у-*) недоконаного виду (*виривати* → *вири*, *просікати* → *просікач*, *обточувати* → *обточування*, аналогічно *обтягування*, *обмежувач*, *припуск*, *притискач*, *прифугування*, *розтріскування*, *скріплювач*, *ущільнювач*);

- безпрефіксні основи недоконаного виду (*клепати* → *клепик*, *пиляти* → *пиляння*, *жолобити* → *жолоблення*, *корувати* → *корування*, *торцювати* → *торцювання*, аналогічно *пакетування*, *пакування*, *полірування*, *сушіння*, *фрезерування*, *фугування*).

Необхідність точніше виразити складне поняття, вказати на додаткові ознаки, характеристики зумовили використання термінів-складних слів у терміносистемі деревооброблення. Відповідно до характеру синтаксичних відношень між компонентами композитних термінів в аналізованій терміносистемі виділяємо два типи термінів-складних слів – із сурядним (*кронштейн-гніздо*, *кронштейн-тримач*, *стіл-мольберт*) і підрядним зв'язком (*пиломатеріал*, *короліт*, *древоліт*, *гайкоріз*, *дереворит*).

Під час творення термінів способом основоскладання відбувається процес лексикалізації словосполучення, унаслідок чого виникають складні слова, що повніше розкривають зміст поняття, оскільки за семантичним складом співвідносяться зі словосполученням (*дерево обробляти* → *деревооброблення*, *колоди скидати* → *колоскид*, *гострі зубці* → *гострозубці* та ін.). Композитні терміни об'єднують в одному слові кілька основ, це дає можливість точно

схарактеризувати спеціальні поняття за кількома ознаками.

Складання основ за допомогою інтерфікса *-о-*, *-е-* «супроводжується втратою одним зі словотвірних компонентів словозмінної здатності» [143, с. 198] (*ліс-о-матеріали*, *пил-о-матеріал*, *пил-о-продукція*, *полиц-е-тримач*).

Процес творення частини деревооброблювальних термінів способом основоскладання супроводжується суфіксацією, найпродуктивнішим є суфікс *-ач-* з такими словотвірними значеннями: машина, пристрій, деталь (*брусоперекладач*, *лісонавантажувач*, *лісонагромаджувач*, *штабелеукладач*, *кінцевирівнювач*, *колодоскидач*, *пилоосаджувач*, *стружколамач*); елемент меблів (*полицетримач*, *спинкотримач*); спеціальна суміш (*порозаповнювач*).

Малопродуктивним у творенні складних термінів є використання суфікса *-нн(я)* (*деревооброблення*, *деревонасадження*, *ребросклеювання*). Загальне словотвірне значення «процес дії» зберігається в усіх названих дериватах, окрім терміна *деревооброблення*, яке трактується як «сукупність... робіт, виконуваних... з деревиною або її напівфабрикатами» [85, с. 100].

Зафіксовано лише поодинокі випадки застосування словотвірних формантів *-к-*, *-ник-* у творенні складних найменувань осіб за родом діяльності (*деревообробник*), а також назв верстатів та спеціальних апаратів (*шпалорізка*, *пиловловник*).

В окремих випадках основоскладання супроводжується усіканням суфікса мотивувального дієслова. Серед таких термінів найменування процесів (*лісосплав*), машин (*трісковоз*), пристроїв (*колодоскид*), приладів (*виступомір*, *нутромір*, *похиломір*), інструментів (*гайкоріз*) та технік гравюри (*дереворіз*, *дереворит*). Частинки типу *-воз*, *-мір*, *-різ*, *-стан* Д. Лотте називає суфіксоїдами та вважає їх «систематизувальними елементами, що підкреслюють спільність понять і полегшують оперування ними» [87, с. 86].

Під час творення термінів деревооброблення способом основоскладання часто поєднуються власне українські та запозичені основи (*пиломатеріали*, *пилопродукція*, *штабелеукладач*, *віброгуркіт*), рідше використовуються лише іншомовні корені (*нормоконтроль*, *штабгобель*, *шпунтгобель*).

У процесі творення значної кількості похідних семантика термінів-комполітів мотивується значенням компонентів (*нормоконтроль* – «контроль виконання в конструкторській документації норм і вимог нормативно-технічної документації...» [144, с. 154], *пиловловник* – «апарат для вловлювання пилу» [144, с. 170]). Часткова або повна зміна значення складного терміна (порівняно зі значеннями твірних основ) простежується лише в окремих випадках (*короліт* – «плити з кори на гіпсовому або цементному в'язучому» [144, с. 114], *віброгуркіт* – «пристій для поділу загальної маси деревних частинок на фракції за допомогою сит» [85, с. 216]). З приводу цього, Д. Лотте зазначає, що під час творення термінів – складних слів спеціалізація значення часто супроводжується звуженням чи розширенням його семантики або зміною одного з терміноелементів [87, с. 57].

У складених термінах із сурядним зв'язком між компонентами означуваний компонент – прикладка уточнює або доповнює значення предмета, вказуючи на додаткову його функцію (*взірець і модель* → *взірець-модель*, *крісло і гойдалка* → *крісло-гойдалка*).

Серед термінів деревооброблення цей спосіб словотвору продуктивний для творення назв виробів (*диван-ліжко*, *диван-тахта*, *крісло-ліжко*, *крісло-пюпітр*, *крісло-стіл*, *візок-касета*, *стіл-тумба*, *стілець-драбинка*, *шафа-перегородка*, *шафа-стіл кухонна*). Зафіксовано лише окремі складені терміни на позначення найменувань осіб за видом діяльності (*виробник-суміжник*, *виробник-дублер*), обладнання, пристроїв (*конвеєр-петлеукладач*, *візок-касета*), деталей (*кронштейн-гніздо*, *кронштейн-тримач*), матеріалу (*шпон-розривина*), зразків виробів (*взірець-еталон*, *взірець-модель*).

Теоретичний аналіз способів творення термінів лісівництва й деревооброблення у лекційному курсі може бути доповнений системою спеціально розроблених вправ і творчих завдань, метою яких є засвоєння словотвірних норм у творенні термінів. Із метою практичного опрацювання структурно-словотвірних особливостей аналізованих термінів доцільно використати такі типи завдань:

1) словотвірний аналіз фахових термінів, оскільки «розкриття значень слова за допомогою найпростішого словотвірного аналізу є одним із методів збагачення лексичного запасу студентів і оволодіння спеціальною лексикою і термінологією» [44, с. 262];

2) опрацювання фахових термінів за частиномовною приналежністю та виявлення закономірностей у творенні їх;

3) добір спільнокореневих термінів та аналіз зміни їхнього значення залежно від використаних афіксів;

4) визначення значень словотвірних формантів за поданою сукупністю однотипних найменувань;

5) добір фахових термінів з певними суфіксами відповідно до словотвірного значення (наприклад, дібрати терміни з суфіксом **-ач-**, що позначають найменування обладнання, пристроїв, інструментів; вибрати терміни з суфіксом **-нн(я)** зі значенням «назви процесів і дій»; виписати терміни з суфіксом **-к-** на позначення пристроїв, деталей, конструктивних елементів тощо);

6) з підручника Войтовича І. Г. «Основи технології виробів з деревини» (Львів, 2010) виписати деяку кількість термінів, утворених певним способом (суфіксальним, префіксальним, префіксально-суфіксальним, безафіксним);

7) з «Лісотехнічного термінологічного словника» (Львів, 2014) виписати терміни деревооброблення, утворені способом осново- чи словоскладання;

8) пояснити значення виписаних термінів на основі аналізу їхніх словотвірних компонентів та способу творення.

Цілком погоджуючись із міркуваннями Н. Кобзар з приводу того, що «специфіка термінотворення порівняно із загальномовною деривацією полягає в накопиченні власного словотвірного фонду, до складу якого входять форманти, що оформлюють терміни певної галузі знань» [68, с. 14], вважаємо, що вивчення способів творення фахових термінів, засвоєння типових для певної терміносистеми словотвірних моделей та словотвірних засобів допоможе студентам не лише зрозуміти закономірності фахового

терміотворення, а й у перспективі більш вправно працювати зі спеціальними найменуваннями, за потреби вмотивовано вибирати словотвірні засоби для творення нових фахових термінів.

Таким чином опрацьовані особливості творення термінів лісівництва й деревооброблення стають надійним підґрунтям правильного використання їх у процесі навчання студентів як «Української мови (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології», так і спеціальних дисциплін. Знання засад фахової термінології будуть корисні всім працівникам лісової та деревооброблювальної галузі, це дозволить поглибити їхню термінологічну культуру та мовнокомунікативну компетентність, сприятиме створенню ґрунтовної бази для розвитку нормативного професійного мовлення, сформує досконалу особистість майбутнього фахівця.

Парадигматичні відношення в терміносистемах лісівництва й деревооброблення. Через вплив позамовних чинників для будь-якої терміносистеми притаманна більшість лексико-семантичних процесів, властивих літературній мові, зокрема синонімії й антонімії. Антонімо-синонімічні відношення «створять певну цілісність лексико-семантичних зв'язків й ілюструють відкритість категорій протилежного та подібного в мові» [96, с. 71]

Синонімія. Для української термінології є притаманним функціонування кількох термінів на позначення того самого поняття, предмета чи явища дійсності, тобто синонімічних форм. Доцільність використання кількох найменувань для одного спеціального поняття викликає дискусії у науковців, більшість із яких вважає такий процес явищем негативним. Зокрема С. Омельчук обґрунтовує, що «у контексті проблем теорії термінологічної номінації... синонімія як мовне явище, з одного боку, є дезорганізаційним феноменом, бо руйнує точність, чіткість і визначеність наукових найменувань; з іншого – є органічним вираженням іманентних закономірностей розвитку термінологічної лексики, яка не є сталою системою, а постійно змінюється й пристосовується до потреб суспільства» [109, с. 271]. У міркуваннях І. Кочан, Г. Мацюк, Т. Панько простежуємо схожу позицію: «уніфікація термінологічних

систем вимагає відбору того терміна, який найбільше відповідає позначуваному поняттю. Однак в умовах єдиного інформаційного простору, під впливом рівнодіючих тенденцій – максимальної відповідності структурі національної мови і тенденції до інтернаціоналізації – це складний процес» [112, с. 181].

Б. Михайлишин вважає, що «співіснування інтернаціональних (більш точних, компактних, моносемічних, вузькопрофесійних) термінів та їх власномовних, як правило, мотивованих, семантично прозорих, зрозумілих відповідників дещо виправдовує наявність синонімії в термінології» [96, с. 72].

Д. Лотте зазначає, що синонімія допустима тоді, коли з двох термінів один є короткою формою іншого, тобто містить терміноелементи, що є у складі іншого терміна, але меншою мірою чи у скороченому вигляді [87, с. 22].

В аналізованих терміносистемах зафіксовані абсолютні синоніми, які науковці називають термінними дублетами і трактують як слова або словосполучення, об'єднані «особливою термінологічною співвіднесеністю з тим же науковим поняттям і об'єктом дійсності» [23, с. 54]. В. Гак та В. Лейчик допустимими у термінології вважають дублети і морфолого-лексичні варіанти [17, с. 48–49].

Розвиток термінної дублетності зумовлений багатьма причинами, основними з яких є:

1) використання терміна і загальноживаного слова (*чирянки – чирки, листовик – турецький язик, букові ліси – букняки, ялинові ліси – смерекові ліси – ялинники – смеречники, грабові ліси – грабняки*);

2) застосування термінної назви паралельно з діалектною (*верба – заверба – біловать – вітла – верба срібна – верба біла – ракіта, самшит – букишпан – гушпан – грушпан; лелека – бузьок – боцян – клекотень*);

3) паралельне функціонування запозиченого терміна та власне українського (*кроншнеп – кульон великий, пірникоза – норець, лігніфікація – здерев'яніння, наличник – лиштва*);

4) використання терміна латинського походження і українського (*поліграф (poligraphus) – пухнастий лубоїд, трифоля (trifolius) – бобівник*

трилистий – жаб'ячі огірки, рептилії (reptilia) – плазуни);

5) використання термінів-варіантів (*сосновий сланник – сосна сланка, перепілка – перепел, щетина – щета, проніжка – міжніжка);*

б) використання застарілих і нових найменувань (*фанерування – личкування, хабник – чагарник, васервага – рівень, тартак – лісопильня).*

Т. Панько та І. Кочан вважають, що «запозичення і калькування, пошук відповідних найменувань у загальноживаній мові для запозичуваних понять – це ті фактори розвитку мови, які передбачають неологізацію термінологічних систем» [112, с. 183].

В основу дослідження парадигмальних відношень у сфері найменувань спеціальних понять лісівництва та деревооброблення доцільно взяти «принцип групування за родовим поняттям, тобто принцип виділення тематичних груп термінів, до яких входить уся сукупність видових найменувань спеціальних понять, об'єднаних спільною видовою семою» [115, с. 252].

В українській лісівничій терміносистемі синонімні найменування використовуються для позначення: птахів (*нічниці – летючі миші, савка – сплюшка, синиця блакитна – лазурівка); звірів (дика свиня – вепр, ондатра – мускусний пацюк, козуля – дика коза); комах, жуків, метеликів (наїзники – їзди справжні, металева кузька – квіткоїд – польовий хрущик); рослин (білотка альпійська – едельвейс, кизил – дерен справжній); типів лісу (в'язовики – в'язові ліси, ліси приполонинні – ліси прияйлові); машин, знарядь, приладів (призма Анучина – таксаційний приціл, навантажувачі – лісонавантажувальні машини, лісотранспортер – транспортер для лісоматеріалів); процесів (рубки проміжного користування – рубки догляду – доглядові рубки, підрум'янювання – обкорювання, лісорозведення – заліснення; осіб за родом діяльності (майстер лісу – технік лісового господарства).*

У терміносистемі деревооброблення у синонімні відношення вступають найменування: матеріалів, які використовують у виробництві (*балка – консоль, сортимент середньомірний – сортимент середньотовищинний); властивостей матеріалу (розмір – габарит); характеристик деревини (щільність – густина,*

структура – будова – фактура); процесів (пиляння – різання, експеримент – дослід – випробування); інструментів, пристроїв, машин (ножівка – пилка ручна столярна, лісотранспортер – транспортер для лісоматеріалів, машина звалювально-гілкорізно-кряжувально-пакетувальна – харвестер); виробів та їхніх елементів (канапа – диван, пронижка – міжніжка, деталь – компонент – елемент); допусків і посадок (зазор – люфт – просвіт, припуск – шар).

У процесі дослідження виявлено такі типи синонімних об'єднань лісотехнічних термінів: 1) питомий український термін – запозичений термін (відвар – декокт, мохи – бріонсиди, живиця – терпентин, луб – флоема); 2) український термін-калька – іншомовний термін (вологолюб – гігрофіт, укорочений пагін – брахібласт, видовжений пагін – ауксібласт); 3) обидва терміни запозичені (шаблон – модель – штамп, консоль – швелер, спірея – таволга, нанорельєф – рельєф карликовий); 4) обидва терміни власне українські (мітчик – гайкоріз, лісостан – деревостан – деревостій, лисохвіст – китник). «Паралельне вживання власного і запозиченого термінів розглядаємо як вияв взаємодії міжнаціонально-загального і національно-специфічного» [112, с. 184].

Наявність в аналізованих терміносистемах спільно- та різнокореневих термінів-синонімів лише підтверджує пошук «взаємовідношення між планом вираження та планом змісту термінологічних одиниць» [64, с. 46], прагнення до «точності, короткості, однозначності, інформаційної насиченості, відсутності емоційного забарвлення термінів» [64, с. 45].

Спільнокореневі терміни-синоніми О. Радченко пропонує називати варіантами терміна і розуміє під ними «тотожні за значенням спільнокореневі термінологічні одиниці, що розрізняються деякими розбіжностями знакової форми в межах того самого номінанта: місцем наголосу, фонемами, афіксами або їхнім поєднанням» [122, с. 6–7]. Серед таких термінів виділено акцентні, фонематичні, морфологічні, словотворчі та комбіновані варіанти [122, с. 7].

До фонематичних варіантів у терміносистемах лісівництва та деревооброблення належать терміни, що виникли внаслідок «тенденції до милозвучності..., до врівноваження вокалізму та консонантизму в

мовленнєвому потоці» [122, с. 8] (*іволга – вивільга, букняки – бучняки, блиск – бляск, фацет – фасет, молодняк – молодник, ксеромезофіти – мезоксерофіти*).

«Виникнення морфологічних термінів-варіантів також пов'язано зі зміною звукової оболонки слова, але тих його частин, що мають не лексичне, а граматичне значення» [Там само] (*шпона – шпон, рубки догляду – доглядіві рубки, лісова типологія – типологія лісу*).

Поняття словотвірних синонімів у науці трактують по-різному: а) спільнокореневі слова з різними, але синонімічними афіксами; б) синонімічні різнокореневі слова з тим самим афіксом; в) синонімічні словотвірні типи [148, с. 587]. О. Радченко пропонує словотвірними варіантами у термінології вважати «спільнокореневі одиниці, ідентичні за денотатом і сигніфікатом, з синонімічними афіксами або відмінні наявністю-відсутністю певного афікса» [122, с. 9]. В аналізованих терміносистемах варіанти словотвірного оформлення термінів реалізовані на рівні синонімії префіксів (*проніжка – міжніжка, зарість – прорість*); синонімічних суфіксів (*ласиця – ласка, смеречники – смеренчаки, лісовпорядкування – лісовпорядження*); використання матеріально вираженого та нульового афіксів (*вирубка – зруб, ендеміки – ендеми*); термінів зі спільним коренем, із яких один – складне слово (*підновка – каропідновка*).

Серед комбінованих варіантів виділяємо морфолого-словотвірні різновиди їх (*златки – златкові, епідерміс – епідерма, папороті – папоротеподібні, каня – канюк, перепілка – перепел, табуретка – табурет*).

Загалом синонімічні відношення в терміносистемах лісівництва та деревооброблення можуть виявляти себе 1) у парі однослівних термінів (*лісорозведення – заліснення, заповідник – заказник, лісоматеріали – сортименти*); 2) у парі однослівний термін та терміносполука (*живичники – смоляні кишені, ордер – квиток лісорубний*); 3) у парі однослівний термін-компонент і терміносполука (*фітоіндикатори – рослини-індикатори, віброгуркіт – машина сортувальна ситова*); 4) у ТС на рівні атрибутивних компонентів (*лісовозні дороги – лісові дороги, брунька термінальна – брунька верхівкова, насіннєвий матеріал – посівний матеріал*); 5) у термінсполуках на

рівні стрижневих компонентів (*мисливська кінологія – мисливське собаківництво, сип білоголовий – гриф білоголовий, зимовий гриб – лубинька зимова*); б) у ТС загалом (*тополеві вусачі – осикові скрипуни, лепеха звичайна – айр тростиновий – татарське зілля, кільце річне – річний шар*); 7) у паралельному використанні повної та короткої форм терміна (*екологічний тип – екотип, медоносні рослини – медоноси, сортимент тонкомірний – тонкомір*).

Синонімні відповідності «слово – словосполучення», «словосполучення – словосполучення» та «повна форма терміна – коротка форма терміна» Б. Головін відносить до синтаксичних синонімів – синтаксичних конструкцій, співвідносних за будовою та значенням [23, с. 54–56].

В аналізованих терміносистемах зафіксовано явище морфологічної субституції – процесу, що виражається у зміні функціонального класу позначення (заміна частин мови) [17, с. 49]: *рубки догляду – доглядові рубки, вусачеві – вусачі, розведення дичини – дичинорозведення*.

Синонімія стрижневих компонентів терміносполук призводить до розвитку тотожних відношень у ТС (*дефекти – вади → дефекти обробки деревини – вади обробки деревини, хвоя – шпильки → хвойна порода – порода шпилькова, балка – байрак → балкові ліси – байрачні ліси, окоренок – відземок → окоренок відрізаний – відземок відрізаний*).

Детальний аналіз особливостей вияву синонімії в терміносистемах лісівництва та деревооброблення допоможе студентам краще опанувати термінологію фаху (засвоїти питомі українські терміни та запозичені відповідники), навчитися розрізняти терміни-дублети, терміни-синтаксичні синоніми, фонематичні, морфологічні та словотвірні варіанти термінів, а також зрозуміти специфіку застосування окремих територіальних найменувань, зробити професійне мовлення більш різноманітним та пристосувати його до роботи в певній місцевості.

Антонімія. На думку Т. Михайлової, у термінології антонімними є «відношення двох значень, що виражені різними термінами й передають істотні ознаки несумісних протилежних або суперечливих видових понять стосовно

одного родового, тобто мають спільну семантичну основу, а відмінні семи цих значень замінюють одна одну або одна з них виключає іншу» [97, с. 12].

У термінології антонімія дає змогу позначити крайні полюси термінологічного поля, використовуючи логічні можливості термінологічної системи [163]. Як «один з регулярних принципів найменування понять з протилежним значенням» [23, с. 58] антонімія у термінології ґрунтується «на протилежних або на суперечливих логічних зв'язках» [97, с. 12].

У посібнику «Українське термінознавство» зазначено, що антонімія у термінології має спільні і часткові форми реалізації, зумовлені якісно багатогранними відношеннями протилежності між науковими поняттями, які не є «справжніми» антонімами, однак є ними за суттю відображення поляризації понять» [112, с. 188]. О. Чорна уточнює, що антоніми розрізняють за вираженням протилежності, яка передбачає одночасно тотожність у якомусь відношенні [163]. Тому вважаємо, що терміни-антоніми позначають видові характеристики одного родового поняття з протилежними формами їхнього вияву. У аналізованих терміносистемах це антонімні гіпонімні відношення, об'єднані спільною семою:



За семантичним критерієм науковці (Н. Андреев, Л. Новиков та інші) виділяють градуальні, комплементарні, векторні та координатні антоніми.

Градуальні антоніми позначають два діаметрально протилежні (за мірою або ступенем вияву) видові поняття певного родового поняття, між його крайніми виявами можливі проміжні ланки [148, с. 27]. В аналізованих терміносистемах це переважно поняття якості ознаки (*дуже тверда* *деревина* – [*тверда* *деревина* – *м'яка* *деревина*] – *крихка* *деревина*, *обсмол жирний* – [*обсмол середній*] – *обсмол пісний*, *сухі бори* – [*вологі бори*] – *мокрі бори*) та кількості (*макрорельєф* – [*мезорельєф*] – *мікрорельєф*).

Комплементарні антоніми позначають два взаємодоповнювальні видові поняття, які разом становлять певне родове поняття, без проміжних ланок [148,

С. 28], наприклад: **великий** чорний ялиновий вусач – **малий** чорний ялиновий вусач, **вибірково-лісосічна рубка** – **суцільно-лісосічна рубка**, **деревина ділова** – **деревина неділова**, **отвір круглий** – **отвір некруглий**).

Векторні антоніми позначають дві протилежно спрямовані або взаємно зворотні дії, явища, ознаки, напрями, відношення тощо [Там само], наприклад: **контур випуклий** – **контур увігнутий**, **укорочений пагін** – **видовжшений пагін**, **етажерка вивантажувальна** – **етажерка завантажувальна**.

Координатні антоніми визначають дві протилежні точки певного просторового або часового відрізка [Там само], наприклад: **верхній лісовий склад** – **нижній склад**, **пласть пиломатеріалу внутрішня** – **пласть пиломатеріалу зовнішня**, **рання деревина** (весняна) – **пізня деревина** (літня).

Антоніми лісівництва та деревооброблення переважно виражені іменниками (**угіддя** – **неугіддя**, **вирубка** – **насадження**, **пласть** – **крайка**), прикметниками (**деревна** – **недеревна** (продукція лісу), **тверда** – **м'яка** (порода)), рідше дієсловами (**регульована** – **нерегульована** (опора), **нешліфована** – **шліфована** (фанера)).

Протиставлювані компоненти аналізованих терміносполук виявляють антонімні відношення і в загальноновживаній лексиці (**тупий обзол** – **гострий обзол**, **прості лісові культури** – **складні лісові культури**, **широкі серцевинні промені** – **вузькі серцевинні промені**). Окремі компоненти ТС виявляють антонімні зв'язки лише у межах термінної системи (**обаніл горбильний** – **обаніл дощатий**, **деревина основна** – **деревина додаткова**, **деревостан порослевий** – **деревостан перестійний**).

У формально-структурному аспекті розрізняють різно- та спільнокореневі антоніми [97, с. 27]. У терміносистемах лісівництва та деревооброблення переважають різнокореневі здебільшого власне українські терміносполуки (**тверда порода** – **м'яка порода**, **яструб великий** – **яструб малий**, **пористість відкрита** – **пористість закрита**). Різнокореневі ТС із запозиченими компонентами виявляють антонімні відношення з незначним ступенем продуктивності (**адсорбція мономолекулярна** – **адсорбція полімолекулярна**,

брахібласт – ауксібласт, трелювання безчокерне – трелювання чокерне).

Спільнокореневі терміни-антоніми утворюються: 1) приєднанням частки *не-*, що використовується як префікс і заперечує наявність ознаки (*фанера рівношарова – фанера нерівношарова, обрізна шпола – необрізна шпола*); 2) використанням протилежних за значенням іншомовних префіксів (*адсорбція деревини – десорбція деревини*); 3) приєднанням префікса *а-*, що «означає заперечення, відсутність» [134, с. 1] (*зональна рослинність – азонна рослинність, біотичні фактори – абіотичні фактори*); 4) протиставленням перших іншомовних компонентів у складних словах (*гіперплазія – гіпоплазія, макроклімат – мікроклімат*); 5) протиставленням першого власне українського кореня у складних термінах-прикметниках (*блискогрудий ялиновий вусач – матовогрудий ялиновий вусач, низькостовбурний ліс – високостовбурний ліс*).

Теоретичний аналіз лексико-семантичних процесів у термінології лісівництва й деревооброблення в лекційному курсі може бути доповнений системою спеціально розроблених вправ і творчих завдань, метою яких є вироблення в студентів практичних навичок вживання фахової лексики в майбутньому професійному спілкуванні, наприклад, таких:

- 1) до власне українських термінів підібрати еквіваленти іншомовного походження (і навпаки);
- 2) подані терміни-синоніми / терміни-антоніми ввести в контекст і проаналізувати семантику;
- 3) зі словника виписати синоніми / антоніми до поданих термінів;
- 4) укласти словничок фахових термінів-синонімів чи термінів-антонімів;
- 5) подані антонімні пари термінів увести в речення;
- 6) описати певне наукове поняття, використовуючи терміни-синоніми та антоніми; прослідкувати, як вплине вживання їх на сприйняття інформації;
- 7) до запропонованих діалектних назв рослин і тварин дібрати наукові найменування та ін.

Загалом таке навчання необхідне студентові, щоб розуміти лексико-семантичні процеси, що відбуваються в аналізованих терміносистемах, і

вдумливо вживати фахові терміни в професійному спілкуванні.

Запозичення в терміносистемах лісівництва й деревооброблення. У науково-технічній термінології спостерігаємо використання значної кількості термінів іншомовного походження. Погляди науковців відображають їхню неоднотайність у питаннях про доцільність уживання запозичених термінів у національних терміносистемах. За переконаннями частини з них, використовувати іншомовні терміни можна лише тоді, коли в рідній мові немає відповідного найменування, в усіх інших випадках запозичений термін слід замінити питомим українським. Такі міркування підтримують і сучасні термінологічні стандарти: «у термінотворенні перевагу слід віддавати власне українським термінам перед запозиченими іншомовними термінами... У стандарті заборонено вживати іншомовні слова і терміни за наявності рівнозначних слів і термінів в українській мові» [45]. Проте у терміносистемах неможливо уникнути використання термінів іншомовного походження, оскільки значна частина їх за своїм походженням є грецькою чи латинською.

Термінологія лісівництва є складною системою біологічних, хімічних, фізичних, екологічних, географічних, економічних та ін. найменувань, часто запозичених з інших мов. Процеси запозичення та засвоєння іншомовних термінів в аналізованих терміносистемах відбуваються по-різному.

У терміносистемах лісівництва та деревооброблення на процеси запозичення спеціальної лексики мали вплив екстралінгвальні чинники, що відбилося на розвитку терміносистем загалом і стало визначальним у формуванні лексичного складу терміносистеми деревооброблення зокрема.

У лісівничій термінології спектр запозичень відображає всю палітру впливів, яких зазнало лісівництво як наука, а отже, і його терміносистема. Серед зовнішніх чинників доречно назвати функціонування спеціалізованих навчальних закладів (Краєва школа лісового господарства (з 1905 р. Вища краєва школа лісового господарства), рільничо-лісового факультету Львівської політехніки), а також «діяльність лісової секції Галицького господарського товариства, пізніше – Галицького лісового товариства» [146, с. 12], видання

журналів. Щодо терміносистеми деревооброблення, то можемо констатувати, що її становлення відбувалося пропорційно до розвитку технологій деревообробітку. Внутрішніми чинниками її розвитку вважаємо вплив інших мов, здебільшого німецької та польської (а згодом і російської), що зумовлює активне використання чужомовних термінів. Збільшення кількості термінів-інтернаціоналізмів «у сучасній мові науки та техніки також відображає тенденції міжнародного кооперування, інтеграції багатьох галузей, об'єднання зусиль вчених і фахівців різних країн з метою високоефективного обміну досвідом та професійної комунікації» [63].

Беручи за основу класифікацію С. Гриньова [39], виділяємо такі різновиди запозичень у терміносистемах лісівництва та деревооброблення:

1) оригінальні запозичення, серед яких:

а) лексичне запозичення, у процесі якого засвоюється матеріальна форма слова з його змістом і зберігається структура та порядок розміщення складників (*ендеміки, фауна, флора, полімер*). Т. Секунда зазначав, що інтернаціональними термінами можна вважати ті, «що їх уживають з тим самим значенням у більшості європейських, особливо висококультурних, мов» [128, с. 12];

б) лексичне запозичення, у якому відбувається звуження семантики загальнонаукового терміна (*трансформація, тример, трафарет*);

в) запозичення матеріальної форми слова з наповненням його новим змістом (*мульчування, позиція, арабески*);

2) калькування, тобто детальний переклад морфем зі збереженням структури іншомовної лексичної одиниці (*лісовод, м'ясоїди* (порівняй: грець. *зоофаги*), *травоїди* (порівняй: грець. *фітофаги*), *лісовідновлення* (порівняй: нім. *Walderneuerung*, польськ. *odnowienie leśne*), *ліси водорегулюючі* (порівняй: польськ. *łasy wodoregulujące*), *ліси захисні* (порівняй: нім. *Schutzwälder*, польськ. *łasy ochronne*), *лісові землі* (порівняй: нім. *Waldland*, польськ. *leśne ziemie*);

3) змішане запозичення, у якому один із словотвірних компонентів є іншомовним, а інший – власне українським (або перекладеним українською мовою). Поєднання різних за походженням словотвірних компонентів

відбувається як на рівні морфем (*полірування, циклювання, торцювання, торцівка, шліфувальня, фрезарка, фугівка, шпаклівка, фуганок, цеховик, шліхтик, шурупчик, штабелер*), так і у складі ТС (*лісові ресурси* (порівняй: нім. *Waldressourcen*, польськ. *leśne resursy*), *групи лісів* (порівняй: нім. *Waldgruppen*, польськ. *grupy lasów*), *ліквідна деревина* (порівняй: нім. *Liquidholz*, польськ. *likwidne drewno*), *кадастр лісовий* (порівняй: нім. *Waldkataster*, польськ. *katastr leśny*), *категорії лісів* (порівняй: нім. *Waldkategorien*, польськ. *kategorie lasów*).

У процесі дослідження виявлено такі основні шляхи поповнення аналізованих терміносистем:

1) запозичення з латинської мови (*фонд (фонд лісовий, фонд лісосічний), крона, політура, таксація, таксаційний (таксація мисливських угідь, таксація лісосік, таксаційний опис), прес (прес вузькоплитковий, прес клеїльний, прес-форма), проект, фактура, баланси, мозаїка, орнамент*);

2) запозичення з грецької мови (*плінтус, плаха, тип (тип зрубу, тип деревостану, тип лісових культур), пласт (пласт пиломатеріалу внутрішня, пласт пиломатеріалу краця), нітроемаль, нітрошпаклівка, фітоклімат, мікрорельєф, мезоклімат, макрорельєф*);

3) німецькі запозичення (*абрис, шпальник, шпаклівка, шпунтгобель, штабгобель, шліхтик, шпіндель, верстат, дріль, шпунт, штанга (штанга висувна, штангенциркуль), штапик, шюте, рейсмус, рейшина, рейсфедер, фрамуга, крейсмесель, кронштейн, крафт-шпон*);

4) французькі (*сортименти, фанера (фанера профільована, фанера шліфована, фанера рівношарова), паркет, пакет, профіль, пуансон, шарнір, фаска, фриза, фреза, фіксатор, меблі, фриз, фурнітура, брикет*);

5) англійські (*база (база лісонасіннева, база лісосировинна, база технологічна), плита (плита столярна, плита стружкова, плита фанерна), моніторинг (моніторинг зелених насаджень, лісовий моніторинг), мульчування (мульчування посівів), грейдер, тример, контейнер, слешер, блок*);

6) італійські (*арабески, фестон, трафарет, інталія, інтарсія*);

7) голландські (*шелак*).

Важливе місце в процесі запозичення посідають інтернаціональні терміноелементи (особливо грецького і латинського походження). Саме поняття міжнародного терміноелемента по-різному визначається українськими науковцями: це і «основа» (Н. Клименко) [65], і «чужомовні словотвірні елементи» (Н. Кобзар) [68], і «міжнародний терміноелемент» (І. Кочан) [77], «інтернаціональний компонент» (Л. Симоненко, С. Соколова, І. Коропенко) [103], а також «елемент терміна» (Д. Лотте) [86].

Під терміноелементом розуміємо слово, яке має самостійне значення і входить до складу простого чи складного терміна [87, с. 124]. До міжнародних терміноелементів належать корені та афікси, які зберігають єдність вимови та семантики хоча б у кількох європейських мовах. Д. Лотте вважав, що «при впровадженні нового науково-технічного терміна необхідно завжди його «будувати» поелементно» [86, с. 96], добираючи той компонент, що найбільш точно відображає сутність поняття.

Вивчення запозичених терміноелементів повинно проводитись із неодмінним урахуванням терміносистем, до яких вони належать, а також їхнього значення в цих терміносистемах [103, с. 179]. Розуміння значень таких терміноелементів є обов'язковим у процесі засвоєння фахової термінології, оскільки, як слушно зауважують І. Гнатишена та Т. Кияк, «...для виявлення внутрішньої форми терміна-інтернаціоналізму потрібно знання не всієї мови-продуцента, а лише значень певного корпусу типових морфем» [21, с. 5].

І. Кочан виділяє поняття препозиції та постпозиції міжнародного терміноелемента у слові [77]. Так, у терміносистемі лісівництва зафіксовано терміни, у яких міжнародні компоненти:

1) стоять на початку слова (у препозиції), наприклад: *а-, авто-, агро-, аеро-, біо-, гігро-, гідро-, ентомо-, зоо-, нано-, макро-, мега-, мезо-, мета-, моно-, фіто-* (зональна рослинність – *азональна рослинність, автоклав, агроландшафт, аерофіт, біоклімат, зооценоз, мегатрофи, мезофіти, метаморфоз, мікрорельєф, макроклімат, фітонциди, фітоценоз*);

2) займають позицію у кінці слова (постпозиція), наприклад: *-тон, -граф,*

-логія, -літ, -хор- (*трофотоп, халькограф, стенограф, фітоценологія, типологія, ксилоліт, ламеліт, тирсоліт, автохорія, барохори, гідрохори*);

3) уживаються як самостійні одиниці (*біота, шпунт, штаб*).

Часто у запозиченому слові поєднуються два такі терміноелементи (*автоклав, аеротаксація, біомаса, фітоклімат, мікроелементи, екотип, екотоп*), рідше три та більше (*агробіоценоз, агрофітоценоз, біогеоценоз, мезогігрофіти*), також можуть бути використані власні і запозичені терміноелементи (*автолісовоз, автотрісковоз, аерофотознімання, монодерев*). «Широке використання іншомовних елементів при термінотворенні призводить до виникнення так званих гібридних утворень – тобто слів, складених одночасно з національних та інтернаціональних морфем» [103, с. 177]

Семантика міжнародних терміноелементів, що використовуються для творення лісівничих термінів, здебільшого є тотожною значенням їх у грецькій та латинській мовах. Такий терміноелемент лише конкретизує, уточнює значення терміна. Найпродуктивнішими у терміносистемі лісівництва є компоненти грецького походження **біо-, еко-, мезо-, макро-, фіто-**, наприклад:

	Група		логія		ценоз
	Маса		систематологія		клімат
	Ценоз		розвиток		маса
	Сфера		система		меліорація
біо-	Топ	еко-	логізація	фіто-	патологія
	Геоценоз		тип		фтороз
	Індикація		топ		ценологія
	Технія		цид		бентос

Менш продуктивно використовуються для творення термінів компоненти **дендро-** (*дендрологія, дендрометр, дендрокліматологія, дендропарк*), **агро-** (*агрolandшафт, агролісомеліорація*), **гіпер-** (*гіперплазія, гіпертрофія*), **зоо-** (*зоохори, зооценоз, зоологія*), **мега-** (*мегатрофи*), **полі-** (*поліморфізм*), **петро-** (*петрофіти*). У поєднанні з грецькими компонентами **мікро-, мезо-, макро-, фіто-**терміни *клімат, рельєф* конкретизують значення за величиною утворення

(*мікроклімат, мезоклімат, макроклімат, мікрорельєф, мезорельєф, макрорельєф*) та середовищем зростання (*фітоклімат*).

У терміносистемі деревооброблення терміноелемент **мікро-** також зберігає загальну семантику (*мікрошпон, мікроструктура деревини*). Подібні процеси відбуваються і в процесі творення термінів *нітроемаль, нітролак, нітрополітура, нітрошпаклівка*, у яких терміноелемент **нітро-** (від грец. луг, селітра) вказує на використання азоту у створенні засобів для покриття.

Невідмінюваний терміноелемент грецького походження **авто-** поєднується з українськими та запозиченими основами, утворюючи деревооброблювальні терміни на позначення: процесів (*автоблокування*), приладів, апаратів, пристроїв (*автоклав, автокубатурник, автоподавач*), машин (*автонавантажувач, автолісовоз, автотрісковоз*), тканин (*автомобіль*).

Латинські терміноелементи у складі термінів деревооброблення використовують із меншою активністю: це компоненти **вібро-** (*вібромлин*), **де-** (*дефібратор, дефібрер, демонтаж*), **віні-** (*вінілацетат, вінілбензол, вініпор*), **нормо-** (*нормоконтроль*), **контр-** (*контрніж*).

Терміноелементи німецького походження **штаб-** та **шпунт-** часто застосовують для утворення термінів на позначення назв інструментів (*штабгобель, шпунтгобель*), пристроїв (*штабелер*), процесів (*штабелювання*) та терміносполук (*штабель лісоматеріалів*), а терміноелемент **рейс-** – лише для називання креслярських інструментів (*рейсмус, рейсшина, рейсфедер*). Типовим для терміносистеми деревооброблення позначення ручних столярних інструментів найменуваннями з другим коренем **-бель** (*цинубель, шерхебель, фальцгобель, зензубель, ґрунтгобель*).

Важливою, на наш погляд, є систематизація та упорядкування таких терміноелементів у спеціальному довіднику, це полегшить засвоєння їхньої семантики, допоможе в навчанні студентів фахової термінології Крім цього, як слушно зауважує І. Кочан, «у такому випадку спеціаліст, який шукатиме вдалих відповідників до нового поняття в рамках системи понять певної галузі знань, зможе знайти адекватний для даного типу змісту терміноелемент і

досягти високої точності терміна» [77].

Вивчення міжнародних терміноелементів, особливостей засвоєння їх, співвідношення інтернаціональних та національних компонентів у структурі лісівничих та деревооброблювальних термінів дасть змогу студентам зрозуміти семантичні процеси, що відбуваються в аналізованих терміносистемах, специфіку взаємодії національних та інтернаціональних елементів термінів.

Основні положення першого розділу відображено в таких авторських роботах: [28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 75].

Висновки до розділу 1

В умовах сучасної ринкової системи завданням вищої школи є підготовка фахівців, рівень професіоналізму яких визначається сукупністю набутих професійних знань і навичок, умінням грамотно й аргументовано висловлюватися, здійснюючи, таким чином, науково-виробниче і службове спілкування.

Для аналізу поняття МКК доцільним є визначення сутності поняття компетентність загалом, оскільки у вищій освіті компетентнісний підхід визначає сукупність набутих студентом фактичних знань, умінь і навичок як спроможностей якісно здійснювати професійну діяльність. На основі аналізу науково-методичної літератури визначено й теоретично обґрунтовано філософські підходи до розуміння поняття компетентності. Компетентності формуються у студента під час навчання, вони спрямовують теоретичні знання і практичні уміння й навички на розв'язання професійних завдань, зумовлюють ставлення студента до майбутньої діяльності. Рівень освіти визначає способи організації й самоорганізації життя, пристосування до середовища, сприйняття професії як цінності.

З'ясування філософських підходів до концептуалізації поняття компетентність дало змогу визначити це поняття як механізм розвитку особистості, її інтегральну характеристику, а також як інструмент для вимірювання якості професійної освіти. Визначення співвідношення змісту

термінів *компетентність* та *компетенція* допомогло виявити відмінності між цими поняттями й пояснити доцільність диференційованого використання їх. Обґрунтовано, що *компетентність* – це здатність особи до виконання певного виду діяльності; якісна особистісна характеристика, в основі якої знання, розуміння, обізнаність, досвід соціальної та професійної діяльності. Компетентності вважаємо своєрідними індикаторами, за якими можна з'ясувати рівень готовності студента-випускника до майбутньої професійної діяльності, власного удосконалення, розвитку творчих здібностей. Компетенція означає лише коло повноважень певної особи чи організації.

Аналіз трактування змісту понять *мовна компетентність*, *мовленнєва компетенція*, *професійна комунікативна компетенція* в сучасних наукових розвідках та власні міркування дали змогу сформулювати визначення ***мовнокомунікативної компетентності студентів*** лісотехнічних спеціальностей. Це цілісна інтегральна якість особистості студента, його спроможність послуговуватися нормами української літературної мови у сфері наукової та професійної діяльності, належний рівень комунікативних навичок, уміння аналізувати власне й чуже висловлювання, знання професійного дискурсу, які забезпечують ціннісне ставлення до мови, формування еколого-економічного способу мислення, світогляду, спрямованого на забезпечення сталого розвитку суспільства в гармонії з природою.

Для розуміння того, як правильно в методологічному плані організувати процес становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей під час навчання «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології», було виокремлено її змістові компоненти – лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний. У межах кожного компонента виділено компетентності, засвоєння яких відобразатиме рівень його опанування. Конкретизація знань, умінь і навичок у межах кожної компетентності дає змогу врахувати весь їхній спектр у процесі навчання студента мови професійного спрямування.

Акцент на ТК зроблено з метою розвитку й удосконалення

термінологічних умінь і навичок студентів у лінгвістичному аспекті. Формування ТК вважаємо доцільним з огляду на розвиток здатності студента в майбутньому відповідати вимогам професії у фаховому й комунікативному аспектах, а це означає належне засвоєння фахової термінології, нормативне використання термінів в усному і писемному професійному мовленні, демонстрування особистісних комунікативних якостей (правильності, чистоти, точності, мовленнєвої вправності).

Вивчення фахової лексики у лінгвістичному аспекті покликане навчити студента розуміти системну організацію термінної лексики, досліджувати шляхи запозичення термінів, аналізувати лексико-семантичні та структурно-словотвірні особливості термінів, знати основи уніфікації та стандартизації термінологічних одиниць, упроваджувати нові термінні найменування в науковий обіг і загалом використовувати набуті знання в майбутній діяльності.

Засвоєні студентами термінологічні знання стануть теоретичним підґрунтям для вироблення в них навичок умотивованого використання лісівничих та деревооброблювальних термінів, а отже, сприятимуть розвитку належного рівня термінологічної компетентності.

Загалом аналіз способів творення та специфіки використання словотвірних формантів термінів лісівництва та деревооброблення, термінних словосполук щодо їхніх лексико-семантичних груп, опис словотвірних моделей, пояснення специфіки вживання іншомовних коренів дав змогу сформуванню методики навчання студентів фахової термінології, обґрунтувати їм необхідність лінгвістичних знань і практичних умінь для майбутньої професійної комунікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамовський М. Г., Магазинщикова І. П. Екологічна компетентність у складі ключових компетентностей випускника вищої школи. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в*

контексті Болонського процесу». 2012. № 3 (додаток 2). Т. 1. С. 70–74.

2. Андрусишин О. Дієприкметники в українській науково-технічній термінології. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2011. № 709. С. 31–34. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk709/TK_wisnyk709_andrusyshyn.htm (дата звернення: 10.10.2014).

3. Апель К.-О. Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці. *Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія*. Київ: Лібра, 1999. С. 413–454.

4. Апель К.-О. Ситуація людини як етична проблема. *Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія*. Київ: Лібра, 1999. С. 231–254.

5. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43 с.

6. Берестнева О. Г., Иванкина Л. И., Марухина О. М. Компетентностно-ориентированное образование: от технологии обучения к технологии развития человека. *Известия Томского политехнического университета*. 2011. Т. 319. № 6. С. 172–176. URL: http://www.lib.tpu.ru/fulltext/v/Bulletin_TPU/2011/v319/i6/36.pdf (дата звернення: 14.08.2016).

7. Бибик С. П., Сюта Г. М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С. Я. Єрмоленко; худож.-оформл. Б. П. Бублик. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.

8. Богущ А. М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника. *Педагогіка і психологія*. 2000. № 1. С. 5–10.

9. Бондаренко Г. П. Методика навчання студентів економічних спеціальностей української наукової термінології в умовах східного регіону України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання української мови». Київ, 2008. 21 с.

10. Борылько Е. В. Формы знания и образование: актуальность концепции М. Шелера. URL: http://bibliofond.ru/download_list.aspx?id=648243 (дата звернення: 20.08.2016).

11. Бурдые П., Пассрон Ж.-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования / пер. с франц. Н. А. Шматко. Москва: Просвещение, 2007. 267 с.

12. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

13. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Выготский Л. С. Собрание соч.: в 6 т. Т. 2.* Москва: Педагогика, 1982. 504 с.

14. Винокур Г. О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии. *Труды Моск. ин-та истории, философии и лит.: сборник статей по языкознанию.* Москва, 1939. Т. 5. С. 3–54.

15. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності студентів вищих аграрних навчальних закладів у фаховій підготовці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Чернігів, 2009. 23 с.

16. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: метод. посібн. для студентів магістратури. Київ: Центр навч. л-ри, 2003. 316 с.

17. Гак В. Г., Лейчик В. М. Субституция терминов в синтагматическом аспекте. *Терминология и культура речи.* Москва: Наука, 1981. С. 47–57.

18. Гаращенко Л. Аналітичні терміни загальнотехнічної галузі. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка»: Серія «Проблеми української термінології».* 2012. № 733. С. 96–100. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk733/TK_wisnyk733_3_harashchenko.htm (дата звернення: 23.02.2014).

19. Герд А. С. Прикладная лингвистика. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2005. 268 с.

20. Гінзбург М., Левіна С., Требульова І. Досвід та проблеми впровадження ДСТУ 3966-2000 в термінологічну діяльність. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка».* 2002. № 453. С. 183–189. URL:

http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk453/TK_wisnyk453_hinzburh.htm (дата звернення: 10.10.2014).

21. Гнатишена І. М., Кияк Т. Р. Словник інтернаціональних терміноелементів грецького та латинського походження в сучасній термінології. Київ: Вид. дім «Academia», 1996. 104 с.

22. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. URL: http://lib.uabs.edu.ua/library/Article/Holovan_3.pdf (дата звернення: 11.05.2016).

23. Головин Б. Н., Кобрин Р. Ю. Лингвистические основы учения о терминах: учеб. пособ. для филол. спец. вузов. Москва: Высшая школа, 1987. 104 с.

24. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 9. С. 2–7.

25. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Формування мовної особистості: лінгводидактичний та лінгвістичний аспекти*: матеріали наук.-практ. конф.: 19 листопада 2015 р. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2015. С. 7–14.

26. Городенська К. Г., Кравченко М. В. Словотворна структура слова (відіменні деривати): монографія. Київ: Наукова думка, 1981. 200 с.

27. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.

28. Гриджук О. Є. Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів деревооброблення у курсі «Фахова термінологія». *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2015. № 1. С. 99–106.

29. Гриджук О. Є. Вивчення структурно-словотвірних особливостей термінів лісівництва у курсі «Фахова термінологія». *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр.* Бердянськ: БЛПУ, 2015. Вип. 2. С. 47–56.

30. Гриджук О. Є. До проблеми визначення сутності мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць. Серія «Педагогіка»*. Переяслав-Хмельницький: «ФОП Домбровська Я.М.», 2016. Вип. 22. С. 12–23.

31. Гриджук О. Є. Компоненти термінологічної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. *Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. Кривий Ріг*, 2016. Вип. 48. С. 12–17.

32. Гриджук О. Є. Лінгвістичне підґрунтя навчання студентами фахової термінології (на матеріалі термінів-словосполучень лісівництва та деревообробки). *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Сер.: *Психологія і педагогіка* / Нац. ун-т «Острозька академія». Острого: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 26. С. 43–47.

33. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ – 2000, 2017. 446 с.

34. Гриджук О. Особливості навчання студентів ВНЗ фахової термінології лісотехнічного профілю. *Мова в професійному вимірі: комунікативно-культурний аспект: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 17–18 грудня 2014 р.: У 2-х ч. Ч. II*. Харків: НУЦЗУ, 2014. С. 48–50.

35. Гриджук О. Є. Специфіка компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного спрямування. *Наука і освіта*. 2016. № 6/СХХХХVII. С. 116–122.

36. Гриджук О. Є. Філософські засади формування професійної комунікативно-мовленнєвої компетентності студентів. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Вип. 5 (112). Серія: Педагогіка. Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2016. С. 24–32.

37. Гриджук О. Є. Формування екологічної компетенції студентів

технічного вищого навчального закладу у процесі вивчення «Української мови за професійним спрямуванням». *Україна: Схід – Захід – проблеми сталого розвитку*: матеріали другого туру Всеукр. наук.-практ. конф. 24–25 листопада 2011 р. Львів: РВВ НЛТУ України, 2011. Т. 1. С. 102–104.

38. Гриджук О. Є. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів на основі вивчення фахової лексики лісівництва й деревооброблення. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2015. № 3. С. 106–113.

39. Гринев С. В. Введение в терминоведение. Москва: Москов. лицей, 1993. 309 с.

40. Денищич Т. Спеціальні та власне методичні принципи формування термінологічної компетентності майбутніх соціологів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 113–120. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znprudpu_2014_2_17 (дата звернення: 21.04.2015).

41. Денищич Т. А. Формування термінологічної компетентності майбутніх фахівців з політології. *Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. Сер.: Педагогіка. 2012. Т. 209. Вип. 197. С. 137–142. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2012_209_197_28 (дата звернення: 21.04.2015).

42. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. URL: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF/page> (дата звернення: 11.05.2016).

43. Дроздова І. Взаємозв'язок формування мовної особистості студента ВНЗ нефілологічного профілю з розвитком професійного мовлення. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/15.pdf (дата звернення: 10.01.2016).

44. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.

45. ДСТУ 3966:2009. Термінологічна робота. Засади і правила

розроблення стандартів на терміни та визначення понять. URL: http://online.budstandart.com/ua/catalog/doc-page?id_doc=59415 (дата звернення: 23.07.2016).

46. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверевої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с. URL: http://www.childfund.org.ua/Uploads/Files/CCF/ESW_final_save.pdf (дата звернення: 29.08.2016).

47. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / авт.-уклад. Н. П. Наволокова. Харків: Вид. група «Основа», 2009. 176 с. URL: <https://docs.google.com/file/d/0BzctPWgNTBvIcGlpem5EVNBTRHM/edit?pref=2&pli=1> (дата звернення: 29.08.2016).

48. Європейський словник філософій: Лексикон неперекладностей. Пер. з фр. Том другий. Київ: ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. 488 с.

49. Єрмоленко С. Я., Бибик С. П., Тодор О. Г. Українська мова: Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / за ред. С. Я. Єрмоленко. Київ: Либідь, 2001. 223 с.

50. Жумаева Л. А. Теоретические основы иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции специалиста культуры. Москва: МГУКИ, 2001. 224 с.

51. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. URL: https://kievskiy-ruo.edu.kh.ua/Files/downloads/zagalnoyevrop_rekom.doc (дата звернення: 10.04.2016).

52. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. вид. доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.

53. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/438474/> (дата звернення: 21.11.2015).

54. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как

фактор підвищення якості освіти менеджерів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2005. 406 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/108723.html> (дата звернення: 10.04.2016).

55. Иванкина Л. И. Феномен компетентности как философская категория. URL: http://www.rusnauka.com/18_DNI_2011/Philosophia/2_89850.doc.htm (дата звернення: 14.08.2016).

56. Іващенко В. Основні напрями досліджень у термінознавстві кінця ХХ – початку ХХІ століть. *Вісник Нац. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*. 2014. № 791. С. 22–26. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk791/TK_wisnyk791_1_ivashchenko.htm (дата звернення: 17.12.2015).

57. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. URL: http://portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1194530829&archive=1195596857&start_from=&ucat=& (дата звернення: 15.08.2016).

58. Кант І. Критика практичного розуму / переклад з нім. І. Бурковського. Київ: Юніверс, 2004. 240 с.

59. Кант І. Критика чистого розуму. Київ: Юніверс, 2000. 504 с.

60. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. [для студ. вищих навчальних закладів освіти]. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.

61. Кассирер Э. Опыт о человеке: Введение в философию человеческой культуры / перевод А. Н. Муравьев. *Проблема человека в западной философии: переводы* / сост. и послесл. П. С. Гуревича; общ. ред. Ю. Н. Попова. Москва: Прогресс, 1988. С.3-30. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kassirer-e/opyt-o-cheloveke-vvedenie-v-filosofiyu-chelovecheskoj-kultury> (дата звернення: 20.12.2016).

62. Кияк Т. Апологія лінгвістики фахових мов. *Українська термінологія і сучасність*: зб. наук. праць. Вип. VII / [відп. ред. Л. О. Симоненко]. Київ: КНЕУ, 2007. С. 18–21.

63. Кияк Т. Мовна політика і термінознавство. *Вісник Нац. ун-ту*

«Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології». Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2004. № 503. С. 8–11. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk503/TK_wisnyk503_kyjak.htm (дата звернення: 10.10.2014).

64. Кияк Т. Р. Термінологічна норма (суть, реалії, прагматика). *Українська термінологія і сучасність*: збірн. наук. праць / відп. ред. В. Л. Іващенко. Київ: Інститут української мови НАНУ, 2013. Вип. ІХ. С. 42–47.

65. Клименко Н. Ф. Словотворча структура і семантика складних слів у сучасній українській мові. Київ: Наукова думка, 1984. 252 с.

66. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец.13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2011. 35 с.

67. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 1. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_13 (дата звернення: 10.05.2016).

68. Кобзар Н. С. Чужомовні словотвірні елементи в українській біологічній термінології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2008. 18 с.

69. Ковалик І. І. Вчення про словотвір (словотворчі частини слова). Львів: Вид-во Льв. ун-ту, 1958. 78 с.

70. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: монографія / наук. ред. акад. НАПН України, докт. пед. наук, проф. Богущ А. М. Київ: Освіта України, 2012. 448 с.

71. Колбасова Л. О. Профессиональная компетентность (социально-философский анализ): автореф. дисс. на соиск. учен. степени канд. филос. наук: спец 09.00.11 «Социальная философия. Чебоксары, 2009. URL:

<http://cheloveknauka.com/professionalnaya-kompetentnost> (дата звернення: 20.08.2016).

72. Колотило М. Гуманістичний потенціал новітньої парадигми освіти в реаліях сучасної антропологічної кризи. *Філософія освіти*. 2013. № 2 (13). С. 317–332.

73. Комарова З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание. Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1991. 150 с.

74. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. Київ, 2004. 112 с. URL: http://www.undp.org.ua/files/en_33582maket_competence_eng_ost.pdf (дата звернення: 10.05.2016).

75. Короткий тлумачний словник-довідник понять і термінів лісівництва / Уклад.: Р. В. Вінтонів, О. Є. Гриджук. Львів: НЛТУ України, 2009. 88 с.

76. Кочан І. М. Динаміка і кодифікація термінів з міжнародними компонентами в сучасній українській мові: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2004. 519 с.

77. Кочан І. Міжнародні терміноелементи в системі науково-технічних термінів. *Вісник Держ. ун-ту «Львівська політехніка». Серія «Проблеми української термінології»*: матеріали 6-ї Міжнародної наукової конференції СловоСвіт 2000. 2000. № 402. С. 54–59. URL: http://tc.terminology.lp.edu.ua/TK_Wisnyk402/TK_wisnyk402_kochan.htm (дата звернення: 20.01.2015).

78. Кочан І. М. Мовна норма і термін. *Дослідження з лексикології і граматики української мови*. 2010. Вип. 9. С. 138–149. URL: <http://ukrmova.com.ua/zmist-zhurnalu/doslidzhenniyaz-leksikologii-i-gramatiki-ukrainskoi-movi-vipusk-9/> (дата звернення: 10.10.2014).

79. Кочан І. М. Проблема національного і запозиченого в термінології. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. 2012. № 1. С. 268–272.

80. Кочан І. М. Словотвірні норми і термінологія. *Термінологічний*

вісник. 2013. Вип. 2 (1). С. 202–209. URL: http://www1.nas.gov.ua/institutes/ium/new_books/Documents/terminologichnyj-visnyk-2013-1.pdf (дата звернення: 10.10.2014).

81. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

82. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Москва: Моск. псих.-соц. ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. 448 с.

83. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 302 с.

84. Лісівництво: термінологічний словник / [В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Копій, Г. Т. Криницький, В. В. Лавний, В. Г. Мазепа та ін.]; під ред. Г. Т. Криницького. Львів: НЛТУ України, 2006. 84 с.

85. Лісотехнічний термінологічний словник: український, російський, англійський / за ред. Ю. Ю. Туниці. В. О. Богуслаєва. Львів: Піраміда, 2014. 967 с.

86. Лотте Д. С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. Москва: Наука, 1982. 150 с.

87. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Вопросы теории и методики. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. 158 с.

88. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии / А. Р. Лурия. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 320 с.

89. Людина в сучасному світі. В трьох книгах. Книга 1. Філософсько-культурологічні виміри: колект. монографія / [А. Ю. Васьків, Н. П. Гапон, Г. Т. Гнатишак та ін.]; за заг. ред. д-ра філос. наук, проф. В. П. Мельника. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 578 с.

90. Магазинщикова І. П. Екологічна компетентність випускника як мета екологізації вищої лісотехнічної освіти. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2010. Вип. 20.12. С. 337–345.

91. Маєр-Абіх К. М. Від спільноти людей до природного спільноsvіту. *Маєр-Абіх К. М. Повстання на захист природи. Від довкілля до спільноsvіту.* Київ: Лібра, 2004. С. 41–64.

92. Мамчур Л. І. Пріоритетна роль комунікативної компетентності у формуванні мовної особистості учня сучасної школи. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1729/1/PRIORYTETNA%20ROL%20KOMUNIKATYVNOI%20KOMPETENOSTI.pdf> (дата звернення: 21.04.2014).

93. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ: ВЦ «Академія», 2007. 360 с.

94. Мельник В. П. Філософія. Наука. Техніка. Методолого-світоглядний аналіз: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2010. 592 с.

95. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю: монографія / за ред. д. пед. н., проф., члена-кореспондента НАПН України Г. В. Терещука. Тернопіль: ТНПУ, 2011. 411 с.

96. Михайлишин Б. П. Антонімо-синонімічні блоки в термінології. *Українське мовознавство: Міжвідомч. наук. зб.* Київ: Либідь, 1992. Вип. 19. С. 71–79.

97. Михайлова Т. В. Семантичні відношення в українській науково-технічній термінології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 – «Українська мова». Харків, 2002. 20 с.

98. Наконечна Г. Українська науково-технічна термінологія: історія і сьогодення. Львів: Кальварія, 1999. 110 с.

99. Національна рамка кваліфікацій: проект. URL: lir.lg.ua/Post_KMU.rtf (дата звернення: 10.01.2013).

100. Національна рамка кваліфікацій. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> (дата звернення: 10.04.2017).

101. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки.

URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf (дата звернення: 7.03.2017).

102. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова]; за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ, 2014. URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html?download=83:hlosarii-terminiv-vyshchoi-osvity-2014-r-onovlene-vydannia-z-urakhuvanniam-polozhen-novo-ho-zakonu-ukrainy-pro-vyshchu-osvitu> (дата звернення: 29.08.2016).

103. Національні та інтернаціональні компоненти в сучасних терміносистемах / [Л. О. Симоненко, С. О. Соколова, І. В. Коропенко]; відп. ред. Л. О. Симоненко. Київ: Наукова думка, 1993. 230 с.

104. Нікітіна А. Актуалізація категоріальних понять тексту як важливий чинник формування мовної особистості. *Зб. наук. пр. Педагогічні науки*. Херсон, 2002. Вип. 31. С. 61–65.

105. Нікітіна А. В. Наукова робота магістрантів-філологів у процесі опанування лінгвістичних дисциплін. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*: збірник наукових праць. № 2 (14). Рівне: РВЦ МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2015. С. 227–234.

106. Нікітін В. Глобальне та здатність до трансформації, або у чому ми повинні змінитися? *День*. 26.01.2002. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/poshta-dnya/globalne-ta-zdatnist-do-transformaciyi> (дата звернення: 27.03.2017).

107. Новейший философский словарь / науч. ред. А. А. Грицанов. Минск.: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.

108. Огар Е. І. Українська видавничча термінологія: нормалізаційні та функціональні аспекти. URL: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2399> (дата звернення: 10.10.2014).

109. Омельчук С. Парадигматичні відношення в українській лінгводидактичній термінології. *Збірник наукових праць Уманського*

державного педагогічного університету. 2014. Ч. 2. С. 270–276. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/znpudpu_2014_2_38.pdf (дата звернення: 05.12.2015).

110. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Київ, 2010. 37 с.

111. Павлова О. Терміни, професіоналізми і номенклатурні знаки (до проблеми класифікації спеціальної лексики). URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Vnulp/Ukr_term/2008_620/09.pdf (дата звернення: 15.02.2014).

112. Панько Т. І., Кочан І. М., Мацюк Г. П. Українське термінознавство: підруч. Львів: Світ, 1994. 216 с.

113. Пентиліук М. І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті. *Українська мова і література в школі*. 2010. № 2. С. 2–5.

114. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 254 с.

115. Пілецька Н. Синонімічні та антонімічні відношення в сучасній чеській економічній термінології. *Вісник Львів. ун-ту. Серія філол.* 2009. Вип. 46. Ч. 1. С. 252–256.

116. Піхт Г. Навчання термінології. *Термінологічний вісник*: зб. наук. пр. Київ: ІУМ НАНУ, 2011. Вип. 1. С. 124–132. URL: <http://term-visnyk.net/volumes/2011-detail.php?ID=114> (дата звернення: 10.10.2014).

117. Платон. Апологія Сократа. Діалоги / переклад з давньогрецьк. Й. Кобова, Ю. Мушака. Харків: Фоліо, 2017. 407 с.

118. Пристайко Т. С. Лексико-номинативная организация специального текста: монографія. Днепропетровск: УкО ІМА-прес, 1996. 200 с.

119. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

120. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. Харків: Прапор, 2004. 640 с.

121. Психолого-педагогічні засади проектування інноваційних технологій викладання у вищій школі: монографія / [В. Луговий, М. Левшин, О. Бондаренко та ін.]; за заг. ред. В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2011. 260 с.

122. Радченко О. І. Мовна норма і варіантність в українській науковій термінології: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Харків, 2000. 20 с.

123. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / пер. с англ. Київ: Ника-Центр, 1997. 560 с. URL: <http://www.bookland.com/download/8/83/83194/sample.pdf> (дата звернення: 28.08.2016).

124. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.

125. Рашкевич Ю. М. Компетентнісний підхід в побудові навчальних програм. URL: http://lawfaculty.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/Competence_Approach_Rashkevych_Nov.2014-1.pdf (дата звернення: 28.02.2015).

126. Рижак Л. Філософія сталого розвитку людства: навч.-метод. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 518 с.

127. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. факультетів. Київ: Генеза, 2002. 368 с.

128. Секунда Т. Принципи складання української технічної термінології. *Вісник ІУНМ*. Вип. 2. Київ, 1930. С. 15.

129. Селіванова О. О. Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2010. 844 с.

130. Семенюк Е. П., Мельник В. П. Філософія сучасної науки і техніки. Львів: Світ, 2006. 152 с.

131. Семенюк Е. П., Мельник В. П. Філософія сучасної науки і техніки: підруч. [2-ге вид., випр. та допов.]. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 306 с.

132. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

133. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / М. І. Пентиліук, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна, Н. В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М. І. Пентиліук. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 172 с.

134. Словник іншомовних слів / уклад.: С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наукова думка, 2000. 664 с.

135. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 2: Г – Ж. Київ: Наукова думка, 1971. 552 с.

136. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 4: І – М. Київ: Наукова думка, 1973. 840 с.

137. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 6: П – Поїти. Київ: Наукова думка, 1975. 832 с.

138. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва: Академия, 1992. 544 с. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Sorok2/20.php (дата звернення: 30.08.2016).

139. Стишов О. А. Особливості розвитку лексичного складу української мови кінця ХХ ст. *Мовознавство*. 1999. № 1. С. 7–21.

140. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність учителя-лідера: навч. посіб. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

141. Струганець Л. В. Термінологізація лексичних одиниць сучасної української літературної мови. *Наука і сучасність: зб. наук. праць Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Київ: Логос, 2001. Т. XXVI. С. 255–268.

142. Сусов И. П. Лингвистическая прагматика. URL: <http://homepages.tversu.ru/%7Eips/Pragma.html> (дата звернення: 30.08.2016).

143. Сучасна українська мова: морфологія: підруч. / Л. А. Алексієнко, О. М. Зубань, І. В. Козленко; за ред. А. К. Мойсієнка. Київ: Знання, 2013. 524 с.

144. Тлумачний словник з деревооброблення / [Б. В. Прокопович, І. Г. Войтович, С. С. Гайда, Б. Я. Кшивецький]; М-во освіти і науки Укр., УкрДЛТУ. Львів: Расмус-Поліграф, 2002. 280 с.

145. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки. *Американская социологическая мысль. Тексты* / под ред. В. И. Добренкова. Москва, 1994. 496 с. URL: <http://soc.lib.ru> (дата звернення: 30.08.2016).

146. Третяк П. Р., Павлюк В. В. Півтора століття Львівської школи лісівництва. *Наукові праці: наук. збірн. Лісівничої академії наук України*. 2004. Вип. 3. С. 11–16.

147. Туниця Ю. Ю., Семенюк Е. П., Туниця Т. Ю. Екологічна Конституція Землі: методологічні підходи. *Вісник Національної академії наук України*. 2010. № 5. С. 7–15.

148. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. [2-ге вид., випр. і доп.]. Київ: Вид-во «Українська енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

149. Українська енциклопедія лісівництва: в 2 т. / за заг. ред. акад., д. с/г н., проф. С. А. Генсірука. Львів: НВФ «Українські технології», 1999. Т. 1. 464 с.

150. Українська енциклопедія лісівництва: в 2 т. / за заг. ред. акад., д. с/г н., проф. С. А. Генсірука. Львів: НВФ «Українські технології», 2007. Т. 2. 422 с.

151. Філософія природи: монографія / [А. В. Толсоухов, Ю. О. Мелков, С. М. Ягодзінський та ін.]. Київ: Видавець ПАРАПАН, 2006. 208 с.

152. Філософія освіти: навч. посіб. / за заг. ред. В. Андрущенко, І. Передборської. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329 с. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/4052/1/Philosophy%20of%20Education.pdf> (дата звернення: 27.03.2017).

153. Філософсько-психологічний вимір відношення «людина – природа» / Л. Я. Фльорко, М. А. Скринник, Е. П. Семенюк та ін.; за заг. ред. Л. Я. Фльорко. Львів: Ліга-Прес, 2015. 270 с.

154. Фльорко М. Я., Фльорко Л. Я. Моральний імператив як простір ідеального у взаєминах «людина – природа». *Філософсько-психологічний вимір*

відношення «людина – природа» / Л. Я. Фльорко, М. А. Скринник, Е. П. Семенюк та ін.; за заг. ред. Л. Я. Фльорко. Львів: Ліга-Прес, 2015. С. 108–114.

155. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / [А. М. Богуш, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов]. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

156. Фуко М. Археологія знання / пер. с фр.; общ. ред. Б. Левченко. Київ: Ника-Центр, 1996. 208 с.

157. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования. *Народное образование*. 2003. № 8. С. 113–114.

158. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата звернення: 07.09.2016).

159. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

160. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования. URL: http://www.khutorskoy.ru/books/2008/A.V.Khutorskoy_L.N.Khutorskaya_Compet.pdf (дата звернення: 07.09.2016).

161. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата звернення: 07.09.2016).

162. Черемис І. Нові вимоги до спеціаліста: поняття компетентності й компетенції. *Вища освіта України*. 2006. № 2. С. 84–88.

163. Чорна О. В. Особливості вияву антонімії в українській податковій термінології. *Українська мова*. 2009. № 4. С. 58–64. URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/xmlui/bitstream/handle/123456789/6069/07-Chorna.pdf?sequence=1> (дата звернення: 14.12.2015).

164. Шадриков В. Д. Деятельность и способности. Москва: Логос, 1994. 320 с.

165. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 26–31.

166. Шелер М. Формы знания и образования. *Шелер М. Избранные произведения* / пер. с нем. А. В. Денежкина, А. Н. Малинкина, А. В. Филиппова; научн. ред. А. В. Денежкина. Москва: Гнозис, 1994. С. 15–56. URL: http://platonanet.org.ua/load/knigi_po_filosofii/antropologija/sheler_m_izbrannye_proizvedeniya/5-1-0-883 (дата звернення: 25.08.2016).

167. Шило Н. І. Структурні типи українських технічних термінів (на матеріалі лісової та деревообробної термінології). *Питання словотвору* / за ред. І. І. Ковалика. Київ: Вища школа, 1979. С. 28–42.

168. Шинкарук В. Поняття культури. Філософські аспекти. *Феномен української культури: методологічні засади осмислення* / відп. ред.: В. Шинкарук, Є. Бистрицький. Київ: Фенікс, 1996. С. 8–62.

169. Шмагало Р. Т. Енциклопедія художньої культури. Мистецька освіта: бібліографія, документи, теорія. 4000 джерел бібліографії. 300 фотодокументів. 1000 термінів. Львів: ЛНАМ, 2013. 520 с.

170. Cambridge Dictionary Online. URL: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/competence> (дата звернення: 03.05.2016).

171. Chomsky N. *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press, 1965. P. 3–4.

172. Harvard University Competency Dictionary. URL: https://www.campuservices.harvard.edu/system/files/documents/1865/harvard_competency_dictionary_complete.pdf (дата звернення: 03.05.2016).

173. Hymes D. H. *On communicative competence*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971. 213 p.

174. Kalinowska A. *Ekologia – wybór na nowe stulecie*. Warszawa, 2002. 384 s.

175. Lambrechts W., Mula I., Ceulemans K., Molderez I., Gaeremynck V. The integration of competences for sustainable development in higher education: an analysis of bachelor programs in management. *Journal of Cleaner Production*, 48

(2013) P. 65–73. URL: www.elsevier.com/locate/jclepro (дата звернення 15.01.2015).

176. Oxford Dictionary Language matters. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/competence> (дата звернення: 03.05.2016).

177. Philosophy: Contemporary Perspectives on Perennial Issues / E. D. Klemke, A. D. Kline, R. Hollinger. Fourth edition. New York: St. Martin's Press, 1994. 626 p.

178. Schmitz W. Engineering+ or what else should an Engieer Know? *Cłowiek wobecwyzwań rozwoju technologicznego* / Pod redakcją naukową Jerzego Machnała, Moniki Małek, Krzyszofa Serafna. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2011. S. 11–16.

179. Struhanets L. Structure of lingual-communicative competence of personality. *Studia methodologica*. 2015. № 41. P. 6–11. <http://studiamethodologica.com.ua/vypusky/studia-41.pdf> (дата звернення: 30.04.2017).

180. The Cambridge Dictionary of Philosophy / R. Audi. Second edition. URL: https://is.muni.cz/el/1421/podzim2014/LJMgrB07/um/Cambridge_Dictionary_of_Philosophy.pdf (дата звернення: 30.08.2016).

181. The Oxford Dictionary of Philosophy. Oxford: Oxford University Press, 1996. URL: <https://www.questia.com/library/1852805/the-oxford-dictionary-of-philosophy> (дата звернення: 25.08.2016).

182. The Free Dictionary. URL: <http://www.thefreedictionary.com/competence> (дата звернення: 10.05.2016).

183. Ulrich W. Grundbegriffe des Deutschunterrichts. Kiel, 1979. P. 17–27.

РОЗДІЛ 2

ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ

МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

ЯК ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

2.1. Соціокультурні чинники становлення мовнокомунікативної компетентності студентів

Загальновідомо, що мова – не тільки найпотужніший засіб спілкування, знаряддя думки (мислення), а й, за твердженням М. Кочергана, дух народу, його історія і водночас необхідна умова існування не лише культури народу, а і його самого [63, с. 7]. Залежно від того, якими є соціальні умови існування мови (суспільство, його соціальна структура, відмінності між носіями мови за різними ознаками (вік, рівень культури, освіти, мовної свідомості, соціальний статус тощо), розбіжності у мовній поведінці), які соціальні чинники на неї впливають, буде по-різному проявлятися рівень взаємовпливу в дихотомії «мова – суспільство». Своєрідним посередником у взаємодії цих категорій є людина, адже, з одного боку, мова не може існувати поза соціумом, а з іншого – ставлення суспільства до мови визначає рівень її значущості, престижності, культивування в усіх сферах життєдіяльності.

Ще В. фон Гумбольдт указував на те, що мова закладена в самій природі людини й необхідна для розвитку її духовних сил і формування світогляду [38]. Г. Мацюк підтримує Г. Лейбніца в тому, що «оскільки людина – істота суспільна, то Бог подарував їй здатність до мови, котра повинна стати великим знаряддям і загальним зв'язком суспільства» [67; 74, с. 17].

Значущими для нашого дослідження є також міркування О. Потєбні щодо взаємодії мови й суспільства: «Мова розвивається лише в суспільстві, і при цьому не тільки тому, що людина – завжди частина цілого, до якого вона належить, саме свого племені, народу, людства, не тільки внаслідок необхідного взаємного розуміння як умови вияву соціальних інституцій, але й

тому, що людина розуміє саму себе, тільки перевіривши на інших людях зрозумілість своїх слів» [101, с. 57–58].

Констатуючи на тому, що «насправді мова можлива тільки в суспільстві» [100, с. 303], О. Потебня виокремлює функції мови, важливі для людини і суспільства, зокрема:

- залежність рівня розвитку мови від активності суспільного спілкування («удосконалення мови народу перебуває в прямому зв'язку зі ступенем активності обміну думки в суспільстві» [100, с. 303]);

- необхідність мови для злагодженого функціонування суспільства («мова потрібна суспільству для узгодженого протікання його справ» [101, с. 39]);

- інтегрувальна, об'єднувальна функція мови («мова передбачає уже договір, отже, суспільство і згоду» [101, с. 39]);

- роль мови для повноцінного існування й функціонування індивіда («позбавлення суспільства та його сурогатів може довести навіть високоосвічену людину до отупіння або божевілля» [100, с. 303]).

На соціальній ролі мови акцентував увагу і Б. Рассел: мова як єдиний засіб повідомлення є соціальною у своїй сутності, походженні та основних функціях [105, с. 12]. Г. Мацюк зауважує, що «якщо ж мову вивчати поза її соціальним контекстом, то отримуємо ірреальну величину, тому що для існування мови потрібна маса мовців, котра використовує мову. Оскільки вона перебуває в колективній душі, то цей факт повинен бути частиною самого визначення мови» [74, с. 111].

Важливою є роль рідної мови і для розуміння мислення та діяльності її носіїв. Г. Мацюк про це пише так: «Людина від дитинства формує досвід під впливом рідної мови, отримуючи в цьому керунку і картину світу, ... сприйняття цього досвіду разом із рідною мовою є основою людської інтелектуальної діяльності... На основі досліджень внутрішньої форми мови лінгвістика одержує шанс оцінити те, як людина мислить і розмовляє, що відбувається на основі інтелектуальної праці носіїв» [74, с. 150].

Із засвоєнням рідної мови відбувається процес самоототожнення людини

з певною нацією, її культурою, соціумом. Як про духову зрілість окремої особи, так і про зрілість цілого народу судять найперше з культури його літературної мови [87, с. 15]. За висловом І. Огієнка, «рідна мова – це найважливіша основа, що на ній зростає духовно й культурно кожний народ» [87, с. 11]. Рідна мова, таким чином, стає для людини своєрідним стрижнем, на якому і навколо якого тримається усе її духовне життя, сприйняття світу й себе в ньому, самоусвідомлення та пізнання самої себе.

Й. Вайсгербер у праці «Рідна мова й формування духу» зазначав, що «людина, яка вростає в рідну мову, упродовж усього життя перебуває під впливом своєї рідної мови, яка справді думає за неї. І так само, як народ облаштовує свою мову, так і ця сила впливає знову ж таки на співтовариство і на наступні покоління. У цьому розумінні рідна мова є долею для кожної людини, а мова народу – доленосною силою для співтовариства» [16, с. 84–185].

Проаналізовані погляди науковців підводять нас до розуміння того, що роль мови у формуванні МКК студентів є визначальною, бо саме від того як молода особа визначає для себе соціальний статус мови, її значущість, наскільки ототожнює себе з нею, буде залежати бажання послуговуватися мовою, культивувати нормативний її варіант, розвивати власні мовнокомунікативні уміння й навички.

У сучасному суспільстві кожна особа відчуває на собі вплив соціального середовища, яке більшою або меншою мірою спонукає людину до певного типу поведінки, способу життя, взаємодії з оточенням, тому її можна вважати продуктом соціальних відносин. Як слушно зауважує О. Сінькевич, «соціальна природа людини окреслена тим, що вона намагається, з одного боку, влитися у соціум, а з іншого – виділитися з нього як індивідуальність» [114, с. 177]. У цьому людині допомагає досвід. За Дж. Дьюї, досвід сам по собі полягає в активній взаємодії людини з її природним і соціальним середовищем. В одних випадках ініціатива належить навколишньому середовищу: людина зазнає впливу, відчуває деяке зовнішнє керування або її зусилля наштовхуються на

спротив. В інших – оточення допомагає людині, й результати діяльності співвідносяться з її початковими задумами. Дії й уся поведінка набувають змісту, співмірного двостороннім зв'язкам між людиною й середовищем. Людина вчиться розуміти себе саму, а також світ людей і речей [42, с. 250].

Ми погоджуємося з думками Л. Засекіної з приводу того, що в індивідуальному аспекті саме «мова слугує важливим чинником та знаряддям соціалізації особистості, адже входження в соціум та соціалізація передбачає інтеріоризацію колективного з метою формування індивідуального і своєрідного. Таке колективне передбачає не лише загальнолюдське, а й національно-специфічне, що слугує ґрунтом для національної ідентичності людини» [49, с. 83–84].

Упродовж життя людини триває постійний процес залучення її як «індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з оточенням, у результаті якої він засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності в суспільстві» [121, с. 110], тобто соціалізації.

У наукових розвідках (Г. Тард [130], Ф. Гіддінгс [151], Дж. Мід [78] та ін.) соціалізація особистості розглядається як процес її самореалізації, формування базових якостей особистості на основі навчання, виховання, опанування певних соціальних ролей. Самореалізація в такому контексті є способом засвоєння соціального досвіду і перетворення його на власні уміння й навички. Можливість самореалізації стає для людини своєрідним рушієм для мотивації до навчання, розвитку власних здібностей, творчого потенціалу, а отже, особистісного зростання. Мета особистісної реалізації – формування всебічно розвиненої людини з належним соціальним статусом. На думку Ж. Малахової, соціальний статус особистості визначається рівнем освіти, рівнем кваліфікації та рівнем навичок [72, с. 11].

На сучасному етапі розвитку людства саме освіта, її якість стають визначальними чинниками успішної самореалізації особи в житті. Зростання класу носіїв знання Д. Белл називає однією з основних ознак постіндустрі-

ального суспільства, оскільки саме знання стає домінуючим чинником у всіх сферах життя. Саме освіта визначає те, яку позицію в соціальній ієрархії займатиме індивід, причому рівень освіти співвідноситься з кількістю років, витрачених на її здобуття [60, с. 49–50].

З одного боку, рівень освіти визначає соціальний статус особистості, проте, з іншого боку, весь процес освіти зорієнтований на формування в тих, хто навчається, соціальної ефективності як якості особистості (за Дж. Дьюї), наявність якої забезпечує розвиток здатності вільно й повно брати участь у спільній діяльності. Дж. Дьюї трактує соціальне середовище як передумову, основу й умову існування, функціонування і розвитку освіти. Взаємодія соціального середовища й освіти – це процес, що містить цілий комплекс смислів: від розуміння соціального середовища як умови формування людини і передумови існування освіти до участі конкретних громадських організацій та людей у педагогічній діяльності [42, с. 32].

Поєднання в педагогічному процесі навчання, виховання й соціалізації полягає «у цілеспрямованому передаванні молодій особі соціального досвіду науки, мистецтва суспільного життя – суспільних уявлень, ідеалів, норм, стандартів поведінки, життєвих мотивацій, формування готовності до здійснення життєво необхідної сукупності суспільних відносин, міжлюдських взаємин, соціальних ролей» [44, с. 57–58].

Роль освіти як основного соціального капіталу країни у підготовці висококваліфікованих фахівців є визначальною, бо саме від її (освіти) якості залежить рівень кваліфікації майбутнього фахівця, його спроможність належно виконувати професійні обов'язки, розвивати власні потенційні ресурси та особистісні характеристики (креативність, творчість, новаторське мислення, самостійність, потребу в самовдосконаленні тощо). Дж. Дьюї обґрунтовує, що цілеспрямоване навчання має надати студентам таке навколишнє середовище, щоб у результаті взаємодії з ним виникали смисли, що можуть стати засобами подальшого пізнання [42, с. 250].

Освітнє середовище закладу вищої освіти власне і зумовлює становлення

особистості студента як найвищої цінності, яка (за Л. Барановською та Л. Макар) «свідомо обирає індивідуальну освітню траєкторію відповідно до своїх інтересів, здібностей, що визначає її освітні потреби» [5, с. 19; 72].

Під освітнім середовищем Л. Барановська розуміє багатосуб'єктне, багатопредметне системне утворення, що має можливості цілеспрямовано впливати на професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця, забезпечуючи його готовність до професійної діяльності, продовження навчання, успішного виконання соціальних ролей і самореалізації в процесі життєдіяльності. Його компонентами є певні взаємопов'язані між собою підсистеми:

- особистісна (це суб'єкти освітнього процесу, а також стосунки й взаємовідносини між ними),

- аксіологічно-сміслова (це призначення закладу освіти, зміст його стратегії, дотримання певних традицій, виконання прийнятих ритуалів, використання символів, корпоративна культура, цінності),

- інформаційно-змістова (освітні програми, соціальні проекти, нормативні документи),

- організаційно-діяльнісна (це управлінські структури та механізми; форми організації навчальної діяльності, форми й методи, прийоми і засоби навчання; педагогічні технології; стилі взаємодії між викладачами та студентами),

- просторово-предметна (матеріально-технічна база, аудиторний фонд, комп'ютерне забезпечення, бібліотечні ресурси, дизайн та обладнання приміщень, побутові умови) [5, с. 19].

Кожен із перелічених компонентів освітнього середовища закладу вищої освіти дослідниця вважає умовою формування відповідного складника професійної компетентності майбутнього фахівця. Інформаційно-змістовий і просторово-предметний компоненти освітнього середовища є визначальними у формуванні системи загальнокультурних, загальнонаукових, професійних та спеціальних знань фахівця. Організаційно-діяльнісний компонент освітнього

середовища є важливим чинником вироблення у студентів умінь використання набутих знань, опанування механізмів ефективною соціальною й фаховою діяльністю, набуття досвіду поступового трансформування квазіпрофесійної діяльності в професійну. Особистісний та аксіологічно-смісловий компоненти освітнього середовища є засадничими для вироблення особистісних і професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Структура освітнього середовища ВНЗ безпосередньо пов'язана із процесом та результатом формування компетентних фахівців, тому доцільно розглядати освітнє середовище як чинник впливу на студента – одного із суб'єктів педагогічного процесу [5, с. 20].

Уважаємо, що описані інформаційно-змістовий, просторово-предметний, організаційно-діяльнісний, особистісний та аксіологічно-смісловий компоненти є доцільними у формуванні освітнього середовища для навчання студентів лісотехнічних спеціальностей загалом і розвитку у них МКК зокрема.

Основним результатом освіти в умовах модернізації суспільства Л. Іванкіна вважає «готовність і здатність молодих людей бути відповідальними за власне і соціальне благополуччя. У такому контексті важливими цілями освіти стають:

- розвиток самостійності й здатності до самоорганізації;
- уміння відстоювати власні права;
- готовність до співробітництва, розвиток здатності до творчої діяльності;
- формування терпимості до чужої думки, уміння вести діалог, знаходити змістовні компроміси» [50, с. 134].

У студентів як окремої соціальної групи, обмеженої віковими характеристиками, перелічені вище уміння та навички перебувають у зародковому стані, інтенсивність їхнього розвитку залежить від багатьох чинників, зокрема правильного й самостійного вибору професії та повноти уявлень про неї (ким я буду, де працюватиму і що саме робитиму), позитивного ставлення до майбутньої професії (наскільки мені подобається той вид

діяльності, яким я займатимусь), здатності студента до самоорганізації й самодисципліни, його спроможності пристосуватися до нового соціального середовища та комунікативної взаємодії у ньому. Період навчання для студента має стати процесом інтенсивного сумлінного навчання, розвитку професійних умінь і навичок, цілеспрямованої праці над собою.

Суспільство намагається системно впливати на розвиток особистості студента, використовуючи для цього агентів соціалізації. Протягом навчання процес соціалізації студента конкретизується впливом на нього нових агентів соціалізації: університету як освітнього середовища, нового кола спілкування, докладених власних зусиль. Сам процес навчання Дж. Дьюї називає соціальним, оскільки вбачає в його основі принцип розвитку досвіду через взаємодію, яка реалізується настільки, наскільки окремі люди формують соціальну групу [42, с. 352].

Розглядаючи процес соціалізації особистості студента, ми аналізуємо його в контексті взаємодії з освітнім середовищем як соціальним простором (атмосферою в групі, статусом викладача, перспективами для кар'єрного зростання тощо). Адже, як зазначає А. Богуш, «вплив середовища на людину не однобічний: людина послідовно діє у системах «середовище – людина», «людина – середовище». Означена взаємодія зумовлює і розвиток усіх психічних процесів і функцій людини, пов'язаних із середовищем. Водночас високий рівень розвитку психічних процесів дозволяє людині цілеспрямовано впливати на середовище і змінювати його» [135, с. 43].

Соціальне середовище, під яким Дж. Дьюї розумів «світ людей та світ речей, ними створених», містить весь спектр соціально-психологічних чинників, усю сукупність зовнішніх умов, обставин і вражень, що впливають на формування людини та сприяють або заважають її розвитку, стимулюють або утруднюють цей процес [42, с. 250]. Саме їх треба враховувати під час організації процесу адаптації студента-першокурсника до нових для нього умов.

Студентське середовище, як і будь-яке інше, має свою специфіку, що виявляється у незвичному соціально-психологічному кліматі в групі, на потоці,

до якого треба пристосуватися, зміна особистісного статусу (порівняно з попереднім досвідом), нова соціальна роль, інша система взаємовідношень у тандемі «студент – викладач», зміна системи оцінювання, відпрацювань, відповідальності за невиконані завдання, інші форми / варіанти мовленнєвої взаємодії тощо.

Г. Овчаренко виділяє такі стадії соціалізації студентської молоді:

1) адаптаційна стадія спрямована на оволодіння способами навчально-професійної діяльності, її основним змістом є адаптація індивіда до нових умов;

2) ціннісно-діяльнісна, або диспозиційна стадія, забезпечує розв'язання протиріччя між ціннісними орієнтаціями на цілі життєдіяльності й засобами їх досягнення, детермінованими соціальними умовами життя індивіда;

3) професійна стадія сприяє завершенню професійно-особистісного становлення студентів, перетворенню їх в активних суб'єктів соціалізаційного процесу [86, с. 8].

Структуризація соціального простору в аспекті стратифікаційних систем дає змогу зрозуміти ієрархію соціальних груп за різними ознаками: професією, рівнем освіти та ін. Як відомо, «конкретній професії в суспільстві приписується певний рівень поваги та престижу» [86, с. 49], тому вид діяльності визначає рівень прибутку і стає своєрідним показником статусу особистості, «позиції, що її займає індивід у структурі зайнятості» [60, с. 49]. З іншого боку, існує тісний взаємозв'язок між престижністю фаху і знаннями, зусиллями, докладеними для його здобуття. Як зазначає Н. Коваліско, якість освіти прямо пропорційна особистим здібностям індивіда й кількості років, протягом яких її здобувають (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр тощо) [Там само].

Ключовим компонентом здобуття професії та найголовнішим її етапом є професійна освіта й навчання, спрямовані на отримання базової спеціальності у вищій школі, зорієнтовані на ціннісно-сміслове самовизначення майбутнього фахівця.

У контексті нашого дослідження інтерес становлять соціально-професійна та культурно-нормативна стратифікаційні системи, оскільки вони є

визначальними для формування соціальної ідентичності студента як продукту його взаємодії з суспільством, «самоотожднення особистості з ідеями, цінностями, соціальними стандартами суспільства, усвідомлення й переживання особистістю причетності до певної спільноти» [114, с. 177], «усвідомлення особистістю своєї приналежності до соціальної групи та визнання емоційної значущості цієї приналежності» [155].

Зовнішніми чинниками соціальної самоідентифікації О. Сінкевич вважає «механізми соціальної атрибуції, котрі функціонують у руслі інституційних і соціально-інтерактивних процесів», а внутрішніми – особистісну характеристику, «котра відображає стан самототожності індивіда, результат присвоєння ним інтеріоризованих Я- та Ми-образів, певної соціальної позиції та знаходить свій вияв у актах самовизначення, конструюванні індивідуальних життєвих стратегій» [114, с. 177–178].

У межах *соціально-професійної* стратифікаційної системи групи поділяють за змістом й умовами праці. Н Коваліско доводить, що «особливу роль відіграють кваліфікаційні вимоги, притаманні тій чи тій професійній ролі – володіння відповідним досвідом, уміннями й навичками. Утвердження і підтримка ієрархічних порядків у даній системі здійснюється за допомогою кваліфікаційних сертифікатів (дипломів, ліцензій, патентів)» [60, с. 44–45].

Підвалини *культурно-нормативної* стратифікаційної системи, на думку науковця, «утворює нерівномірний розподіл поваги і престижу в суспільстві, нерівноцінні способи життя й норми поведінки. Ставлення до фізичної та розумової праці, споживчі смаки і звички, манери спілкування й етикет, особливості мови (термінологія, жаргон, сленг) – закріплення усього цього в традиціях, цінностях, зразках сприйняття й інтерпретації дійсності та подій сприяє формуванню культурно-нормативної ієрархії» [60, с. 45].

Очевидним є те, що залежно від того, з якою групою у межах *соціально-професійної та культурно-нормативної* стратифікаційних систем ідентифікуватиме себе студент, буде залежати його рівень мотивації до

навчання, усвідомлення себе як частини соціального про шарку, наскільки буде виявлятися його соціальна ефективність.

Дж. Дьюї вважає, що соціальна ефективність досягається шляхом позитивного використання, а не негативного обмеження вроджених здібностей людини в значущих для суспільства заняттях. У перекладі на мову конкретних цілей соціальна ефективність указує на важливість компетентності в роботі, тобто уміння управляти ресурсами й долати неминучі перешкоди. Проте, на думку Дж. Дьюї, існує велика різниця між майстерністю, обмеженою конкретною роботою, і компетентністю, що простягається до розуміння її соціального смислу, між ефективністю у виконанні чужих планів та формуванні власних [42, с. 287].

Як універсальні критерії соціальної стратифікації Т. Парсонс називає «1) якість (позиція, відповідальність, *компетентність особистості*); 2) виконання (оцінка діяльності індивідів порівняно з діяльністю інших людей); 3) володіння (майстерністю, талантом, матеріальними, культурними ресурсами)» [70, с. 179].

На основі аналізу соціальної стратифікації визначаємо якості особистості студента, необхідні йому для успішної самореалізації, професійного зростання, до яких належать: самоідентифікація в межах певної соціально-професійної та культурно-нормативної стратифікаційних систем, прийняття відповідного способу життя і норм поведінки, манери спілкування, мовленнєвого етикету, рівень опанування мови професії та ін.

У сучасних філософських словниках особистість описано як носія свідомості та самосвідомості зі своїм внутрішнім суб'єктивним світом, соціальними орієнтаціями й настановами; багатогранністю діяльності як суб'єкта суспільних відносин і суспільної діяльності [119, с. 272]; «якісну характеристику людини, яка дає їй змогу самій продукувати цілі, спрямування, принципи своєї поведінки. Формувати життєві ідеали та цінності» [97, с. 117–118]; «аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю та відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини й

об'єктивується в артефактах культури» [134, с. 457].

Г. Овчаренко стверджує, що особистість розвивається в процесі взаємодії індивіда з соціальним оточенням, така взаємодія може здійснюватися у «трьох провідних формах: спілкуванні, пізнанні й спільній діяльності» [86, с. 7].

А. Дорофеев групує якості особистості в компоненти професійної компетентності: змістовий, технологічний, особистісний. Якщо змістовий компонент відповідає за опанування системи спеціальних знань, то, власне, технологічний та особистісний компоненти становлять суть соціалізації особистості студента. Технологічний компонент – це набуття знань, умінь та навичок і способів творчої реалізації у спілкуванні, а також у самостійному й відповідальному здійсненні майбутньої професійної діяльності; формування властивостей особистості, потреби в саморозвитку й самовдосконаленні [39, с. 19].

В освіті набуття особистістю життєво важливих компетентностей означає розвиток її психосоціальних якостей, що визначають «силу і впевненість, які ґрунтуються на відчутті власної успішності й корисності, що дає людині усвідомлення своєї спроможності ефективно взаємодіяти з оточенням» [103, с. 188–189]. До соціальних компетентностей, пов'язаних із оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості належать «здатність до співпраці; вміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях; комунікативні навички та навички взаєморозуміння; вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах; активна участь у житті громади; вміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо» [44, с. 57–58].

Серед соціально-психологічних чинників, що мають вплив на процес формування особистості, Дж. Дьюї виділяє мовну компетентність, манери, хороший смак, естетичну оцінку [42, с. 280].

Здатність індивіда ефективно взаємодіяти з навколишніми людьми в системі міжособистісних стосунків формується під час освоєння ним систем спілкування і включення в спільну діяльність [103, с. 189], тобто на основі його мовнокомунікативної компетентності. Функціональну природу досліджуваного

явища Н. Шумарова тісно пов'язує «з комунікативно-пізнавальною діяльністю індивіда, формами і засобами вираження його світобачення, власного «Я», з його заглибленістю в культуру того чи іншого етносу» [144, с. 15]. З іншого боку, розвиток мовлення людини, виховання мовленнєвої культури, культури спілкування, формування мовної особистості й мовленнєвої поведінки багато в чому залежить від специфіки мовленнєвого середовища.

Під мовленнєвим середовищем А. Богуш розуміє сукупність сімейних, соціально-педагогічних неорганізованих і цілеспрямованих умов спілкування [135, с. 43]; у них студент взаємодіє в системах «викладач – студент», «студент – викладач», «студент – студент», «дорослий (батьки, родичі) – студент», «студент – дорослий». Саме мовленнєве середовище визначає коло спілкування, систему настанов щодо навчання, способу існування, системи цінностей тощо; саме мовленнєве середовище переважно формує особистість студента, точніше його мовну особистість. Те, у якому мовленнєвому середовищі буде розвиватися студент, значною мірою залежить від статусу мови в сім'ї, університеті, державі загалом. Адже, як слушно зауважує А. Богуш, «мовна особистість формується в конкретному соціумі, існує в просторі конкретної культури, що відображається насамперед у мові, у формах суспільної національної свідомості (побутової, громадянської, наукової, правової тощо), у предметах матеріальної національної культури, у поведінці, моральних нормах і нормах мовленнєвого етикету певного народу, який користується цими нормами» [135, с. 29]. У цьому контексті ставлення до мови в суспільстві стає переконливим засобом формування у студента поваги до української мови як державної, розуміння її ролі як об'єднувального державотворчого чинника.

На думку Л. Струганець, у процесі соціалізації мовна особистість засвоює типові для певного суспільства соціальні ролі: статусні, позиційні, ситуаційні (специфічні та дифузні). Зміст і правила рольової діяльності визначаються рольовими очікуваннями, які становлять соціальні норми, орієнтовані на особистість як творця конкретної ролі. Зі зміною рольової структури ситуації

спілкування індивідуум переключасться з одних стереотипів поведінки на інші, послуговується різними стилями літературної мови [124, с. 9].

Сформувані мовну особистість – означає на належному рівні опанувати мову, розвинути мовленнєву вправність, чуття мови, сприймати її як цінність й усвідомлено використовувати в різних комунікативних ситуаціях, бо, за переконаннями О. Федик, саме мова як адекват реальності «створює унікальні можливості для людини не тільки відображати світ, що її оточує, не тільки віддзеркалювати його і себе саму на психологічному рівні, але й наближати його до себе, інкультурувати свої задуми, свої наміри в дійсність, підпорядковувати його собі... Мова детермінує, моделює усю практичну діяльність людини, значною мірою визначає її поведінку, характер, а отже, відіграє вагомий роль у щоденному людському житті та суспільстві» [133, с. 13].

У розумінні Є. Боринштейна становлення МО студента відбувається поступово. Оскільки мовна особистість – це система, яка виникає в суспільстві й розвивається на основі здатності виражати і закріплювати соціальні відносини та взаємодії [14, с. 65], то саме зміна соціального оточення й усвідомлення потреби навчитися використовувати різні типи комунікативної взаємодії і зумовлює мотивацію до розвитку мовної особистості.

У понятті МО вчені (Г. Богін, С. Сухих) фіксують зв'язок мови з індивідуальною свідомістю особистості, з її світоглядом. Якщо «свідомість – завжди усвідомлення чогось» [109, с. 12], то мовна свідомість – це усвідомлення себе як індивіда, що володіє мовою, думає нею, формує за її допомогою систему моральних та ціннісних настанов. Тому основою й обов'язковою умовою для розвитку мовної особистості студента є мовна свідомість (точніше усвідомлення себе особою, яка мислить), що, своєю чергою, обумовлює мовну поведінку. П. Селігей вважає, що мовна свідомість – форма свідомості, що обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності. Мовна свідомість є тісно пов'язаною з низкою супутніх явищ, зокрема: знаннями і культурою мови, мовним смаком, мовною соціалізацією, мовленнєвою вправністю, мовною особистістю. Компонентами

мовної особистості, на думку дослідника, є загальні й мовні знання, культура мови, мовний смак, мовна соціалізація та мовленнєва вправність [109, с. 13].

На думку Н. Шумарової, у мовній поведінці особистість виявляє себе в таких основних напрямках: як носій певної мови (мов), як індивід із усіма особливостями індивідуальної мовної діяльності, як член соціуму, виконавець вимог нормативної соціокультурної діяльності суспільства [144, с. 15].

Соціологічний погляд на мовну поведінку окреслює аналіз мовної поведінки індивіда як виду соціальної поведінки людей. Проблема мовної поведінки тісно пов'язана з тенденціями розвитку соціального життя. Визначальними чинниками, що обумовлюють природу мовної поведінки, соціологи (Н. Коваліско, Н. Черниш) визначають стратифікаційні чинники й мотиви. Феномен мовної поведінки, з погляду соціології, О. Михальчук трактує як такий, що базується «на взаєморозумінні, співробітництві людей і культур... У соціолінгвістиці мовна поведінка розкриває ставлення до мови як основного інструменту для реалізації комунікативних, психологічних, культурних потреб відповідно до соціальної ситуації і внутрішніх установок щодо вибору мовного коду, вказує на зв'язок між мовною ідентичністю та вибором мовного коду» [81, с. 33].

У сучасних дослідженнях посилюється інтерес до аналізу мовної особистості «як носія українського національно-культурного простору» [49, с. 82]. Зокрема Л. Засекіна розглядає мовну особистість в умовах спілкування як узагальнений образ носія культурно-мовних цінностей, настановлень, знань, поведінкових реакцій, які, зрештою, визначають типологічні особливості і стилі спілкування мовної особистості. Становлення мовної особистості фахівця відбувається в межах національно-мовної картини світу – національно своєрідної сукупності «знань про світ, що фіксується у специфіці організації лексики, головно фразеології, граматики будь-якої мови» [49, с. 82, 86].

Сутність МО становлять духовні й моральні цінності людини, оскільки саме мовлення людини значною мірою відображає її внутрішній світ, система знань людини накладає відбиток на її мовлення: як на те, що вона говорить, так

і на те, як вона формулює думку.

В. Маслова переконує, що на формування мовної особистості має вплив система цінностей того чи іншого народу, особливості сприйняття його представниками світу, усталені зразки соціальної поведінки [73, с. 112]. Одним із компонентів змісту мовної особистості, який сприяє вияву її індивідуального і водночас колективного начал, І. Синиця вважає культурологічний складник. Мовна особистість здатна відображати одночасно загальнолюдське і національне, соціальне й індивідуальне, традиційне і нове, раціональне й емоційне, тому все, що створено людиною, здатне передавати різними засобами різноманітні грані мовної особистості [113, с. 200].

У становленні МО студента-лісотехніка знаходять своє відображення описані вище стадії соціалізації студентів.

Адаптаційна стадія (на першому і частково другому курсах) спрямована на оволодіння студентами основами мови майбутньої професії, пристосування їх до нового соціального оточення. Студент, який тільки розпочинає навчання в закладі вищої освіти, здебільшого мало усвідомлює необхідність вивчення мови фахового спрямування як окремої дисципліни, асоціюючи її лише з поглибленим вивченням української мови. Його мовна поведінка виявляється спонтанно, «за звичкою».

Мовну особистість такого студента можна охарактеризувати як носія мови, який:

- під час відповіді на питання висловлюється здебільшого незакінченими реченнями;
- часто не може переказати щойно почуте / прочитане, оскільки є лише пасивним учасником освітнього процесу;
- переносить манеру побутового спілкування чи спілкування між однолітками на спосіб мовної поведінки в аудиторії (*чуєте?, повторіть, я не почув* тощо);
- змінює манеру спілкування поза аудиторією (інша лексика, переважно сленг, суржик, значна кількість позанормативних елементів тощо).

Серед соціальних чинників, що мають визначальний вплив на студента на цій стадії, є мовлення та поведінка одногрупників (студентське середовище), певною мірою студент ще використовує мовні традиції й звички, засвоєні в сім'ї, а також у його позауніверситетському соціальному оточенні. Рівень розуміння студентом необхідності власного розвитку комунікативних умінь і навичок є достатньо низьким.

Розвиток МО студента відбувається поступово. Оскільки, за міркуваннями Є. Боринштейна, мовна особистість – це система, що виникає в суспільстві й розвивається на основі здатності виражати і закріплювати соціальні відносини та взаємодії [14, с. 65], то саме зміна соціального оточення й усвідомлення потреби навчитися використовувати різні типи комунікативної взаємодії і зумовлює мотивацію студента до розвитку мовної особистості. Ф. де Соссюр указує на те, що «індивід, пристосований для мовної діяльності, може використовувати свої органи мовлення тільки за наявності колективу, до того ж він відчуває потребу використовувати їх лише вступаючи у відносини з певним колективом. Індивід повністю залежить від цього колективу» [118, с. 66]. Тому, власне, соціальне оточення значною мірою формує мовлення студента на початковому етапі навчання в університеті.

Сам процес навчання як неперервна діяльність також має соціальне значення, бо використовує типові соціальні ситуації. За таких умов університет має стати, на думку Дж. Дьюї, формою соціального життя, мініатюрним співтовариством, яке тісно взаємодіє з іншими суб'єктами спільного досвіду поза університетом. Усі види й аспекти освіти, які розвивають здатність більш ефективно брати участь у соціальному житті, відображають сутність моральної освіти. Вона формує особистість, яка не тільки робить конкретну соціально необхідну справу, але й зацікавлена в неперервній, необхідній для зростання реорганізації досвіду [42, с. 324]. Таким саме чином, на переконання науковця, формується інтерес до навчання.

Мовна особистість студента також може якісно змінитися за дотримання певних умов, а саме: усвідомленого ставлення до рідної мови; прагнення до

змін у лінгвістичному відношенні (формування звички стежити за власним мовленням, намагатися говорити правильно); належного підходу до навчання; опанування правил мовної етики; зміни зовнішніх чинників (престижності української мови, обов'язковості її використання у всіх сферах життєдіяльності), і як наслідок появи додаткової мотивації в системному її вивченні та постійному вдосконаленні рівня володіння нею.

Ми цілком погоджуємося з А. Богуш у тому, що «виховання мовної особистості в нашій країні багато в чому залежить від стану вивчення української мови в усіх навчальних закладах, від дошкілля до вищої школи» [135, с. 41]. Тому, услід за А. Богуш, С. Єрмоленко, Л. Мацько, вважаємо, що наскрізна перспективна програма її вивчення має бути спрямована «на засвоєння живої української літературної мови, вільне володіння нею, розширення і збагачення активного словника, щоб кожна людина могла вільно спілкуватись українською мовою в усіх мовленнєвих ситуаціях, сприймати мову як явище національної культури й мистецтва і діставати від цього естетичне задоволення» [135, с. 42; 46, с. 32].

У межах ціннісно-діяльнісної стадії (другий – четвертий курси) відбувається усвідомлення студентами необхідності здобуття ґрунтовних теоретичних знань і засвоєння термінології фаху. Студент формує власне розуміння того, чого він прагне у житті, з яким соціальним середовищем хоче себе ототожнювати, як уявляє власне професійне зростання та за допомогою яких засобів він зможе цього досягти. Специфіка майбутньої роботи, пов'язаної з лісом, також зумовлює розвиток у студента екологозбережувального способу мислення і світосприйняття, спрямованого на захист навколишнього середовища, «забезпечення екологічної безпеки й підтримання екологічної рівноваги на території країни» [43, с. 27], провадження екологічної політики, «моделювання екологічно доцільного масштабу господарювання» [43, с. 226], досягнення «екологічних обмежень просторового розвитку економіки» [43, с. 226], екологічно збалансоване природокористування. Крім цього, як уважає К. Климова, «під час навчання відбувається «внутрішня перебудова

особистості», яка розвиває мотивацію до пізнання, коригує ставлення до себе й інших» [56, с. 183].

Чинником успішного розвитку МО студента на цій стадії може стати тісна співпраця викладачів спеціальних дисциплін і філологів: коли на фаховому матеріалі студент вчиться правильно висловлюватися, грамотно будувати речення, уникати лексичних помилок тощо. За такого підходу викладачі спеціальних дисциплін на своїх заняттях стежать за правильністю й чистотою мовлення студента, а викладачі-філологи вчать правильно будувати синтаксичні конструкції з фаховими термінами.

З одного боку, викладач є прикладом для наслідування, еталоном довершеного мовлення, а з іншого – похибки, недоліки в мовленні викладачів стають своєрідним «зразком» необов'язковості грамотного висловлювання.

Щоб мати вплив на формування мовної особистості студента, викладачеві необхідно передусім зрозуміти, з ким він буде працювати (контингент), які знання має студент, з'ясувати його націленість на успіх, мотивацію до навчання, розуміння необхідності поповнення власних знань, зокрема й мовних, його ставлення до мови як засобу саморозвитку.

Важливим на цій стадії є створення «позитивного» мовного середовища, оскільки в процесі спілкування студент використовує певні граматичні форми і будує висловлювання загалом на рівні підсвідомості, автоматично віддаючи перевагу тим з них, до яких звик у своєму оточенні. Тому відштовхуючись від думки Є. Бориштейна, що «мовне спілкування формує певні мовні спільноти, пов'язані між собою особливою комунікацією, у яких мова може виконувати різні функції» [14, с. 65], обґрунтовуємо доцільність навчання й вироблення навичок такого рівня мовного спілкування, яке б усебічно презентувало мовну особистість фахівця лісової та деревообробної промисловості.

Свідоме опанування мови можливе лише за умови, коли студентів, за П. Селігеєм, «не просто ознайомлюють з її правилами, а й заохочують міркувати над тим, як вона влаштована, як працює, як її краще вивчати, як поліпшити стратегії спілкування» [109, с. 10–11]. У процесі навчання студент

вчиться стежити за власним мовленням, коригувати його, а також помічати та виправляти мовленнєві помилки одногрупників, таким чином, студенти спільно працюють над удосконаленням культури мовлення.

На професійній стадії (випускний курс) МО студента як майбутнього фахівця набуває цілісної форми, це вже, як вважає І. Дроздова, «людина інноваційного мислення, інноваційного типу культури, високого рівня професійного мовлення й мислення, здатна до інноваційного типу діяльності» [41, с. 20]. Тому навчання на цій стадії має бути організоване таким чином, «щоб природні активні схильності людини найбільш повно включалися в діяльність, що потребує спостереження, засвоєння інформації й творчої уяви» [42, с. 131].

Студент демонструє належний рівень розвитку власних фахово зорієнтованих мовних і комунікативних умінь та навичок, вчиться виконувати різні соціальні ролі й відповідно до них виявляти себе в процесі мовнокомунікативної діяльності.

На думку Н. Уфімцевої, для того, щоб керувати активністю іншого індивіда з максимальною ефективністю, студент як майбутній комунікатор повинен, по-перше, чітко розуміти потреби й мотивацію співрозмовника як об'єкта свого впливу, по-друге, будувати свій мовленнєвий вплив відповідно до правил, норм, соціальних ролей, звичаїв, притаманних для певного соціуму [132, с. 182]. Тому доречним, на наш погляд, є введення в освітній процес рольових і симуляційних ігор, на яких студенти зможуть відпрацювати, а отже, й удосконалити вміння організовувати комунікативну взаємодію, опанувати мистецтво аргументації, ведення діалогу тощо.

У студента формується особистісна мовна картина світу, за Л. Засекіною, це – «національно своєрідна сукупність знань про світ, що фіксується в специфіці організації лексики, головно фразеології, граматики будь-якої мови» [49, с. 86]. Її становлення також має бути враховане в організації освітнього процесу, оскільки саме від того, як мовна картина світу знаходить своє відображення у свідомості її носія (студента), буде залежати його ставлення до

мови, зокрема й мови професії – функційного різновиду сучасної української літературної мови, призначеного для спілкування у певній сфері діяльності. Мова професії працівника лісової та деревообробної галузей – поняття сукупне: це термінологія лісівництва й деревооброблення, професіоналізми, професійні діалектизми. Чіткою є взаємозалежність між належним рівнем володіння мовою професії та цілісною мовною картиною, що формується у свідомості студента. Крім цього, між професійними найменуваннями і свідомістю мовця існує особливий, надзвичайно міцний зв'язок, зумовлений традиціями культури та специфікою історичного розвитку певного регіону.

На професійній стадії студент усвідомлює необхідність власного самостійного й безперервного вдосконалення, пов'язує зростання власного професійного статусу із самоосвітою, у нього починає працювати механізм саморозвитку, в основі якого і є самонавчання як «теоретичне осмислення досвіду на рівні структурованих, узагальнених знань, що стають засобом діяльності» [44, с. 58]. Успішним цей процес буде за умови вільного доступу студента і в недалекому майбутньому фахівця до якісної науково-навчальної літератури, спеціальних словників та довідників, його можливості систематично підвищувати власну кваліфікацію, зокрема й мовнокомунікативну.

Уважаємо, що «зміна культурного контексту та умов життєдіяльності, формування ціннісних орієнтацій та нових соціальних установок» [14, с. 68] у студента сприяє його професійно-особистісному становленню як фахівця лісової та деревообробної промисловості на різних етапах життєвого шляху.

Загалом проведений аналіз дав змогу чітко окреслити соціальні чинники, що впливають на формування МКК студента, до них належать сім'я, соціальне оточення, освітнє середовище, мовна політика у країні. Урахування їх в експериментально-дослідному навчанні дасть змогу покращити ставлення студента до мови, розвинути його мовний світогляд, мовний патріотизм, сформувати навички усвідомленого обов'язкового використання української літературної мови як державної в професійній комунікації.

Соціальний підхід до становлення мовнокомунікативної компетентності визначає систему ціннісних і морально-етичних понять особистості студента загалом і щодо мови (маємо на увазі статус мови) зокрема, формує його мовну свідомість та комунікативну поведінку, мотивує студента опановувати мовні знання, удосконалювати мовленнєві уміння й навички.

2.2. Особистісні чинники розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів

Навчання в закладі вищої освіти лісотехнічного профілю спрямоване на формування висококваліфікованого, компетентного, конкурентоспроможного фахівця, успішного в професійній діяльності, здатного до творчої праці, який усвідомлює необхідність збереження довкілля і прагне до цього. Для реалізації цих завдань важливо зробити освітній процес ефективним та якісним, спонукати студента до власного вдосконалення, розвитку фахових і комунікативних умінь та навичок. Важливим у цьому контексті є з'ясування психологічних засад адаптації студентів і формування в них позитивного ставлення до навчання, аналіз індивідуальних психологічних характеристик студента, що мають бути враховані в освітньому процесі задля розвитку його особистості, виділення особистісних якостей студента, необхідних для становлення його мовної особистості.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує зацікавлення науковців окресленими проблемами, це зокрема, сутнісні характеристики професійної підготовки студентів (О. Ковтун та О. Набока); психологічне підґрунтя професійного становлення й навчання студентів (І. Дроздова, М. Пентилюк); психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки студентів у закладах вищої технічної освіти (Л. Барановська), розвиток професійного потенціалу студентів (Т. Симоненко). Професійний дискурс, мовну особистість та психологічні характеристики студента-нефілолога описувала І. Дроздова, якості майбутнього випускника вишу – Н. Остапенко, психологічні передумови формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів –

К. Климова, Т. Симоненко.

Рівень професійної компетентності студента-лісотехніка визначається сукупністю чинників, що впливають на його формування, зокрема це: сформовані фахові й мовнокомунікативні знання, уміння та навички (як професійні якості), критичне мислення, високий рівень моральної, духовної й соціальної зрілості, дбайливе ставлення до природи, відповідальність за її збереження, зміна стилю життя (зі споживацького на екологічний), готовність до діяльності за фахом тощо.

Науковці (Л. Мітіна, Т. Щербан) трактують професійний розвиток як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію в майбутній діяльності професійно значущих особистісних якостей і здібностей, фахових знань та умінь, як активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу, що зумовлює принципово новий його устрій і спосіб життєдіяльності – творчу самореалізацію в професії [79]; а професіоналізм як «творчий синтез якісно своєрідних професійних знань і практичного досвіду особистості, що зумовлює вибір оптимальної стратегії і тактики діяльності й забезпечує високу ефективність її виконання» [145, с. 216]. За Барселонською декларацією *«Інженерна освіта для сталого розвитку»*, професіоналом уважатиметься той, хто розуміє, як його діяльність впливає на суспільство та довкілля, приймає рішення на основі системного бачення проблем, керується етичними принципами соціальної справедливості, має цілісне уявлення про те, що відбувається за межами сфери його професійної діяльності [150, с. 2].

Дж. Дьюї трактує професію як принцип, здатний організувати знання й інтелектуальний розвиток, накопичувати інформацію та знайомити з ідеями; упорядковувати різноманітні факти та інформацію. Професія притягує, як магніт, і утримує, як клей. Організоване таким чином знання має особливу життєву стійкість, оскільки пов'язане із потребами; воно добре пристосоване до діяльності й виражається в ній. Єдиний адекватний спосіб підготуватися до професійної діяльності – це займатися нею [42, с. 281]. Ще один важливий аспект Дж. Дьюї вбачає в тому, що смислового наповнення навичкам, що

формується, надає не освітнє, а соціальне середовище. Предметний зміст навчання має бути безпосередньо вбудований у матрицю соціальної взаємодії. Навчанням є те, що роблять і говорять люди, із якими пов'язаний індивід. Події та образи представляють собою запас смислів, набутих із попереднього досвіду, та цінуються групою достатньо високо, виражаючи світорозуміння, яке поділяють усі її члени. [42, с. 171]. Тому абітурієнт ще до початку навчання повинен спробувати відчувати себе частиною певної соціальної спільноти (колективу), отримати певні відомості про саму професію – такі знання визначають фахову спрямованість навчальної діяльності студента, формують у нього зацікавлення, усвідомлення практичної значущості та доцільності системного навчання. Стійке позитивне ставлення до майбутнього фаху, на думку М. Пентилюк, може бути сформоване лише за умови правильного професійного вибору, адекватності й повноти уявлень студента про обрану ним професію. Це важливо також і тому, що «рівень уявлень студента про професію безпосередньо співвідноситься з рівнем ставлення до навчання, і чим більше студент знає про свою майбутню професію, тим позитивнішим є його ставлення до навчання» [92, с. 184].

Як слушно зауважує К. Климова, «навчання студентів – динамічний психолого-педагогічний процес, який має конкретний освітній результат (набуття професійної компетенції та досвіду емоційно-оцінних стосунків, формування Я-концепції особистості)» [57, с. 113]. Тому попри формування фахових знань, умінь і навичок (сукупності компетентностей) актуальним завданням вищої школи є розвиток цілісної особистості студента як майбутнього фахівця.

Серед основних завдань закладів вищої освіти щодо підготовки випускника-фахівця Т. Мішеніна визначає формування таких основних його якостей: прагнення до самовдосконалення і творчої самореалізації; критичність мислення; оперування новітніми технологіями (залежно від професійної спрямованості) й активне використання їх у професійній діяльності; готовність забезпечити позитивно-нормативне ставлення до інших членів суспільства;

високий рівень сформованості компетентностей; креативність, поліваріативність щодо застосування набутих умінь та навичок тощо [82, с. 88].

За Національним освітнім глосарієм, студент – особа, «залучена до формальної освітньої програми вищої освіти» [84, с. 61]. Особистість студента, у розумінні М. Пентилюк, – «активний суб'єкт педагогічної взаємодії, що самостійно організовує свою пізнавальну діяльність» [92, с. 185]. Його пізнавальна й комунікативна активність спрямована на ефективне навчання, формування навичок розв'язання конкретних професійних завдань. Урахування особистісно зорієнтованого підходу до розвитку особистості студента означає, що освітній процес будується з урахуванням індивідуально-психологічних характеристик студента, виховання його світоглядних і громадянських якостей та системи морально-етичних цінностей.

І. Нагрибельна услід за Б. Ананьєвим, І. Зимньою, І. Коном, О. Сергеєнковою та іншими науковцями виділяє «студентський вік як важливий період становлення характеру й інтелекту особистості, інтенсивного формування спеціальних здібностей у зв'язку з її професіоналізацією» [83, с. 89]. Саме у цей період, на думку дослідниці, формуються «світогляд, етичні й естетичні уподобання на основі синтезу знань, життєвого досвіду, самостійного розмірковування та дій» [83, с. 90], іншими словами, формується система цінностей, що впливатиме на становлення особистості студента, її розвиток та самореалізацію.

Саме під час навчання також відбувається процес соціалізації його особистості (студент засвоює нові соціальні ролі, виробляє власний стиль навчання, опановує професію, вчиться основам ділової комунікації, формує систему власних поглядів на життя, ціннісних орієнтирів і моральних переконань, починає сприймати себе як представника певної професії та ін.). Ми погоджуємося з міркуваннями М. Пентилюк про те, що у становленні особистості студента відбуваються важливі процеси: «структурування інтелекту, удосконалення процесів пам'яті, мислення, уваги, формування

власного способу життя, вибір й отримання професії, засвоєння професійних і соціальних ролей» [92, с. 185].

Джерелом соціалізації студента, на думку Л. Подоляк і В. Юрченка, «є не лише зміст педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, а й соціально-професійне його оточення, студентська референтна група, засоби масової інформації, громадські молодіжні об'єднання тощо» [99, с. 60].

Уважаємо, що успішність процесу соціалізації особистості студента суттєво залежить від його адаптації до нового освітнього середовища, спроможності вчитися, ставлення до навчання. Своєю чергою, ставлення студента до навчання після вступу у виш визначається багатьма чинниками, серед яких:

- 1) ознайомлення з обраним фахом до вступу у виш;
- 2) усвідомлений вибір професії та бажання працювати за спеціальністю після завершення вишу;
- 3) позитивна налаштованість на навчання;
- 4) мотиваційна спрямованість;
- 5) готовність до самоосвіти, самовдосконалення;
- 6) прагнення до розвитку творчих здібностей тощо.

Навчальна діяльність студента буде успішною також за умови розвитку його особистісних якостей та характеристик, урахування їх в організації як освітнього процесу загалом, так і під час викладання мовних дисциплін.

У цьому контексті значущою для нашого дослідження є особистісно орієнтована модель виховання, розроблена І. Бехом [8]. У руслі цієї виховної моделі утверджуються загальнолюдські та національні цінності в освітньому процесі; вироблення ефективних шляхів виховання морально й духовно досконалої особистості; формування у неї прагнення до самовдосконалення; орієнтація вихованця на необхідність засвоєння нормативної етичної позиції щодо суспільства; «культурологічний підхід до освіти, котра розуміється як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес прилучення особистості до культури, в ході якого здійснюється передача багатовікового людського досвіду (теоретичного, ціннісного, практичного) від покоління до

покоління й розвиток його відповідно до сучасних реалій. При цьому ключовим принципом виховання виступає принцип ціннісної орієнтації, реалізація якого передбачає залучення дітей до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до цього світу з позицій сучасної культури» [8]. На наше переконання, освітньо-виховний процес, побудований на таких засадах, є ефективним у розвитку цілісної особистості студента, у якій ціннісні складники визначатимуть його професійну діяльність, будуть спрямовувати його індивідуальний розвиток, сприятимуть формуванню високого рівня мовнокомунікативної компетентності.

Аналіз сутності поняття *особистість* та її структурних компонентів дозволить виділити ті з них, які мають найбільш істотний вплив на становлення мовної особистості студента.

У найбільш широкому розумінні «особистість – конкретна людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки тощо; індивідуальність, особа» [117, с. 778–779; 20, с. 861]. Е. Фромм уважав, що особистість – «цілісність природжених і набутих психічних властивостей, які характеризують індивіда й роблять його унікальним» [137, с. 55].

У психологічній і соціологічній енциклопедіях знаходимо різні аспекти визначення поняття «особистість». Зокрема у «Психологічній енциклопедії» особистість трактується як «системна соціальна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та спілкуванні, що характеризує рівень та якість вияву в нього суспільних відносин» [102, с. 236]. Соціологи під особистістю розуміють «конкретне втілення сутності людини, цілісне відображення і реалізацію в ній комплексу соціально значущих ознак і якостей» [120, с. 265]. Психологи слушно зауважують, що розвиток особистості відбувається завдяки спілкуванню, набутому соціальному досвіду та адаптації в певній системі суспільних відносин [102]. Формування особистості – «об'єктивний і закономірний процес, у процесі якого людина виступає не тільки як об'єкт впливу, але і як суб'єкт діяльності та спілкування» [13, с. 215]. Людина стає особистістю лише тоді, як зазначено в «Енциклопедії художньої культури»,

коли «вона в тій чи іншій формі виконує об'єктивно значущі завдання» [143, с. 190].

За теорією С. Рубінштейна, людина – не пасивна ланка в системі впливу на неї зовнішніх чинників, а суб'єкт активності – особистість, яка впливає і на зовнішній світ, і на себе; вона активна, творча, самостійна, мисляча, свідома, відповідальна, постійно розвивається [106].

Особистість є соціальною якістю людини, бо вона формується в суспільстві, під впливом соціальної спільноти. Змістовними ознаками особистості є цілісність, ідентичність, активність та унікальність. Невід'ємними рисами особистості В. Городяненко вважає самосвідомість, ціннісні орієнтації, соціальні відносини, відповідальність за свої вчинки, певну автономність відносно суспільства тощо [120, с. 265].

У наукових розвідках представлено різні підходи науковців до аналізу психологічної структури особистості, зокрема у психоаналізі (З. Фрейд, К.-Г. Юнг), у диспозиційній теорії (Г. Оллпорт), у когнітивній психології (Дж. Келлі), у теорії діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн, О. Петровський, К. Платонов, О. Ковальов). Найбільш цікавим у контексті нашого дослідження є розуміння структури особистості крізь призму діяльності.

С. Рубінштейн у структурі особистості виділяє спрямованість, знання, вміння й навички, індивідуально-типологічні особливості. Спрямованість як основний компонент особистості – це завжди направленість на щось, на певний більшою чи меншою мірою визначений предмет (наприклад, знання, успішність). Проблему спрямованості психолог тісно пов'язує з мотивами, що визначають людську діяльність, усвідомленням суспільної значущості певної мети, прагненнями і бажаннями самої людини [106].

В основі психологічної моделі особистості, запропонованої К. Платоновим [98, с. 69], чотири підструктури (біологічно зумовлена, психологічна, соціального досвіду та спрямованості особистості). Актуальними для нашого аналізу є психологічна підструктура (пам'ять, емоції, воля, почуття

та мислення), підструктура соціального досвіду (знання, уміння, навички й звички, яких набуває людина в процесі навчання), підструктура спрямованості особистості (ідеали, переконання, інтереси, бажання, схильності, індивідуальна картина світу) [98, с. 69–70].

О. Ковальов серед компонентів структури особистості виділяє спрямованість, можливості, характер і систему управління, а також психічні процеси, властивості та стани людини. Спрямованість особистості, тобто її вибіркове ставлення до дійсності, виявляється через систему потреб, інтересів, ідеалів. Відображена потреба виступає як суб'єктивний стан особистості, відношення, що має тенденцію регулювати поведінку й діяльність, визначати спрямованість мислення, почуттів і волі людини. У кінцевому результаті потреби можуть визначати спосіб життя й діяльності людини [59, с. 81].

Особистість також характеризують її можливості в пізнавальній і практичній діяльності – знання, уміння, навички та звички, а також здібності. Науковець вважає, що від можливостей людини залежить не тільки кількісно-якісна характеристика продуктивності діяльності, але й темпи розвитку самої особистості [59, с. 249].

У структурі особистості О. Сінькевич виокремлює три аспекти: психологічний, соціальний та культурний. Перелічені аспекти особистості взаємопов'язані: психологічна система оформлена культурою і є основою для взаємовідносин з іншими людьми, культурні норми реалізуються у психологічних процесах і соціальних взаємодіях. Усі три аспекти особистості становлять єдине ціле, отже, особистість не є механічною сукупністю властивостей, а цілісним суб'єктом. Цілісність особистості виявляється у сукупності основних її характеристик: автономності й відповідальності за свої дії; рефлексивності та здатності до самооцінки; відкритості; здатності до саморозвитку та самореалізації [114, с. 82–83].

Узагальнюючи запропоновані науковцями психологічні компоненти структури особистості, спробуємо систематизувати ті з них, які є важливими для становлення мовної особистості студента (див.: рис. 2.1).



Рис. 2.1. Психологічна структура мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі

Логіка викладу зумовлює необхідність з'ясування поняття *свідомість* як основи психічної діяльності студента. У «Психологічній енциклопедії» читаємо: «Свідомість – найвищий рівень психічного відображення навколишньої дійсності, що розвинувся в людини як суспільної істоти внаслідок оволодіння мовою і спільною діяльністю з іншими людьми» [102, с. 316]. Серед найважливіших її характеристик дослідники виділяють знання, здатність розрізняти суб'єкт і об'єкт, здатність формувати цілі діяльності, включення свідомості до певного відношення (наприклад, навколишньої дійсності). «Основою для формування й функціонування характеристик свідомості є наявність мови» [Там само]. Від того, чим наповнена свідомість

будь-якого індивіда і наскільки систематизований цей процес, буде залежати те, якими будуть його міркування про предмети, явища, процеси об'єктивної дійсності й наскільки коректно, повно, логічно він зможе висловити це в процесі спілкування. Свідомість реалізується через усі психічні пізнавальні процеси людини: відчуття, сприймання, мислення, мовлення, пам'ять, уяву й увагу. Свідомість відображає матеріальний світ завдяки відчуванню та мисленню. «Мислення розпочинається тоді, коли даних чуттєвого пізнання виявляється недостатньо для розв'язання поставленої проблеми» [102, с. 199].

За допомогою мислення людина розкриває нові властивості предметів і явищ дійсності. За твердженням О. Сердюка, «мисленнєві моделі відтворюють конструювання різноманітних форм уявних образів, які існують лише у свідомості дослідника» [111, с. 61].

Мислення як процес опрацювання інформації (за Дж. О'Коннором й І. Макдермоттом) дає змогу розвинути системне мислення, за допомогою якого «виникає можливість перейти від простої фіксації подій, що відбувається, до розуміння структурних взаємозв'язків, що зумовлюють певну послідовність подій» [88, с. 17], а також навчитися аналізувати, систематизувати й узагальнювати їх, відбирати найбільш значуще, формуючи таким чином критичне мислення. Як зауважує А. Фурман, «розуміння, на відміну від пізнання, є осмисленням внутрішньої природи, інтерпретацією знання про об'єкт, у процесі якої знаходиться смисл, присутність у ньому соціокультурного, ціннісного, особистісно значущого» [138, с. 109].

Особливості мислення як специфічного пізнавального процесу полягають у внутрішній спрямованості суб'єкта на досягнення мети, вирішення певного завдання, проблемної ситуації. Ю. Рашкевич і М. Кравець переконують, що «уніфікація процесу мислення, коли індивід діє відповідно до деякого алгоритму, думає та діє, як і інші учасники процесу обміну інформацією, може призвести до втрати ним власної унікальності й ідентичності» [154, с. 29].

У реальних мисленнєвих процесах значну роль відіграють також конкретні знання, одним із джерел цих знань Г. Саймон вважає семантичну

структуру природної мови: семантична інформація допомагає у набутті мовних навичок [108, с. 64]. В основі знання – пізнання, а «пізнання нового, безпосередньо не даного у чуттєвому відображенні, відбувається за допомогою практичних дій і мисленнєвих операцій, провідними з яких є аналіз, синтез, порівняння, абстрагування й узагальнення. Мисленнєві операції здійснюють за допомогою мови» [102, с. 199]. Таким чином, логічний ланцюжок *пізнання – мислення – мовлення* виводить нас на розуміння значущості мови для розвитку особистості студента.

Вагомим чинником формування свідомості людини є мовлення – психічний процес спілкування між людьми за допомогою мови. Н. Уфимцева визначає мову як «те, в чому і за допомогою чого свідомість існує. Усвідомлення виникає тільки через позначення словом, через найменування» [132, с. 109]. Науковець підтримує міркування М. Жинкіна з приводу того, що людська мова розвинулася під час комунікації в процесі взаємодії двох мов – внутрішньої і зовнішньої, тобто це означає, що в людини розвинулася свідомість [47, с. 141; 132, с. 109]. Зовнішня мова слугує для взаєморозуміння, внутрішня – для пошуку й обробки інформації. Зовнішня мова формальна, внутрішня – концептуальна. Мова-мовлення – це механізм, здатний управляти отриманням та обробкою інформації з метою оптимізації поведінки й усіх видів людської діяльності [132, с. 109].

Саме завдяки мові людина як особистість відкривається для іншої людини, взаємодіючи з нею через спілкування. Здатність індивіда виражати власні міркування певною мовою закладена в нього від народження, проте його рівень висловлювання (передання та сприйняття інформації), логіка викладу, використання комунікативних стратегій, аргументів, урахування психологічних особливостей співрозмовника, розуміння його намірів, а також дотримання норм і правил сучасної української мови, правильність мовленнєвого оформлення думки (мовнокомунікативна компетентність) залежать від низки чинників, основними серед яких є пізнання, знання та їхній обсяг, сформовані вміння й навички, сукупність мотивів, ставлення до професії, розуміння себе в

ній, прагнення до самовдосконалення, самореалізації тощо.

Мовлення є однією з умов розвитку особистості, оскільки за його допомогою відбувається процес пізнання навколишньої дійсності, обміну інформацією, навчання, соціалізації студента. Мовлення забезпечує його міжособистісні зв'язки, регулює рольові, статусні, ділові стосунки (тобто соціальну сутність), дає змогу виявлятися різним емоційним станам. У процесі спілкування студент, із одного боку, поглиблює власні знання, розвиває власний рівень комунікативних умінь і навичок у нормативному й етичному аспектах, а з іншого, вчиться адекватно сприймати і розуміти зміст повідомлень, реальні наміри співрозмовника тощо. Єдність пізнання та спілкування в навчанні зумовлюють, на думку Л. Барановської, «розумовий розвиток особистості в процесі оволодіння знаннями... Спілкування в навчанні виконує низку функцій: за його допомогою передається інформація, воно спрямовує, координує, корегує пізнавальні дії студента, спонукає його до цих дій» [8, с. 134].

Тріаду «свідомість – мислення – мовлення» вважаємо підґрунтям формування мовної особистості, адже усвідомлення себе людиною можливе лише завдяки мові й мисленню. Ще І. Бодуен де Куртене писав, що мова людини, її мислення існують тільки в мозку, тільки в «душі» людини, а основне життя мови полягає в асоціації уявлень у найрізноманітніших напрямках [11, с. 154]. Цю ж думку підтримує О. Леонт'єв, констатує, що мова є насамперед мовою особистості. Звідси випливає, що без мови немає особистості, як і мова не може існувати поза нею. Мова є своєрідним путівником по світу по дорозі до себе [68, с. 282].

Пам'ять робить можливим «накопичення індивідуального досвіду; забезпечення зв'язку з минулим, а також перебігу психічних процесів і станів, єдності та цілісності людської свідомості; захист особистості» [104, с. 413]. Обсяг і зміст образної пам'яті, а також спроможність людини оперувати її образами створюють умови для розвитку уяви, своєю чергою, за спостереженнями Т. Партико та С. Грабовської, «образи активної уяви спонукають людину до діяльності й знаходять реальне втілення у житті» [104,

с. 511]. Як основа наочно-образного мислення уява допомагає людині у тих випадках, коли практичні дії або неможливі, або недоцільні. Людина підключає уяву на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації достатньо велика і знання ще не оформлене в логічну категорію. Уява, на думку психологів, дає змогу прийняти рішення та знайти вихід із проблемної ситуації навіть у разі відсутності потрібної повноти знань, необхідних для мислення [104, с. 504].

Уява є основним психологічним механізмом творчого потенціалу особистості. Для того, щоб професія стала покликанням, вона повинна містити творчий компонент і фактично стати творчістю. К. Ізард вважає, що саме взаємодія інтересу з перцептивно-когнітивними процесами призводить до розвитку конструктивних, інтелектуальних, художніх, творчих форм активності [52, с. 133]. М. Савчин узагальнює їх як здатність до творчості, до творення нового, неповторного, красивого, що «проявляється у: 1) конструктивному нестандартному мисленні, діяльності та поведінці; 2) усвідомленні й поповненні знань про себе; 3) генеруванні нових ідей; 4) оригінальності як можливості знаходження нестандартних вирішень проблемних ситуацій; 5) подоланні стереотипів у розв'язанні життєвих завдань; 6) володінні особливими алгоритмами вирішення життєвих завдань; 7) здатності бачити нове, цікаве у повсякденних ситуаціях та видах діяльності; 8) вмінні відчувати інтерес до рутинних поточних завдань; 9) творчій побудові життєвого шляху. Повноцінне самоздійснення суб'єкта передбачає використання можливостей, опанування необхідними ресурсами та подолання обмежень» [107, с. 177].

А. Маслоу виділяє дві стадії творчості. На первинній стадії людину мотивує інтерес – це стан збудження, коли активно проявляються натхнення та імпровізація. На вторинній стадії відбувається процес практичного втілення ідеї, що виникла як осяяння, творчий задум. Обидві стадії розділяє тривалий процес важкої праці, самодисципліни і самоорганізації [153].

Основою творчої діяльності будь-якої особистості є пізнання, бо лише через нього особистість може зрозуміти, що їй цікаво, у якому напрямі вона має рухатися далі, чого хоче досягти. На основі пізнання розвивається знання,

воно є результатом сприйняття навколишньої дійсності, її відображення в мисленні людини і, за твердженням Дж. Дьюї, «складається з інтелектуальних ресурсів – усіх умінь і навичок, що роблять дію розумною. Лише та система установок, котра дає змогу пристосувати навколишнє середовище до наших потреб, а цілі й бажання – до реальної, повсякденної ситуації, є дійсним знанням» [42, с. 310].

Н. Лосський переконує, що істинне знання може бути досягнуте суб'єктом, що пізнає навколишню дійсність, не інакше як за допомогою індивідуально-психічних суб'єктивних актів уваги, розрізнення, уявлення, пригадування, обговорення та у зв'язку із неінтелектуальними функціями волі й почуття [69].

Сприймаючи значну кількість інформації, людина спрямовує і зосереджує увагу на тому, що для неї є значущим. Увага є одним із аспектів орієнтувально-дослідницької діяльності людини [24] й виявляється в її вибірковості, спрямованості, аналітичності, фіксованості, підсиленості. Увага не є самостійним психічним процесом, вона реалізується в поєднанні з іншими пізнавальними процесами – сприйманням, пам'яттю, мисленням. На думку Т. Партико й С. Грабовської, увага також «регулює діяльність уяви, підвищуючи її ефективність та пізнавальний рівень» [104, с. 503].

Концентрація і стійкість уваги сприяють підвищенню якості виконання будь-якої діяльності, зокрема й здобуттю й засвоєнню знань. За П. Гальперіним, усі конкретні акти уваги є результатом формування нових розумових дій. І довільна, і мимовільна увага мають бути сформовані, виховані в індивідуальному досвіді; у людини – завжди за суспільно заданими зразками. При планомірному вихованні уваги такі зразки повинні заздалегідь відбиратися як найуспішніші й найбільш перспективні – для кожної сфери діяльності, на кожному рівні розвитку [24, с. 541].

Завдяки свідомості та вираженим через неї пізнавальним процесам стає можливим розгортання сутнісних компонентів особистості студента, важливих для розвитку його мовної особистості, зокрема спрямованості особистості та її

компетентності.

Під спрямованістю особистості дослідники розуміють сукупність стійких мотивів, які орієнтують діяльність людини і є відносно незалежними від наявних ситуацій; ця система спонукань визначає активність особистості і вибірковість її ставлень до навколишньої дійсності [102, с. 339–340].

О. Сінкевич вважає, що суб'єктивне відчуття тотожності та цілісності своєї особистості (ідентичність) у людини відбувається через упізнання своєї сутності [114, с. 82], власних особистісних якостей. У пізнанні себе, своєї внутрішньої сутності, духовності, глибини свого серця Г. Сковорода убачав можливість людини осягнути власні природні нахили й обрати певну сферу діяльності – «споріднену працю». «Людина лише може пізнати дану їй Богом природу й обрати життєвий шлях, співзвучний власному серцю» [115, с. 68]. Саме через самопізнання стає можливим самовизначення особистості, усвідомлення не лише власної сутності, а й напряду, у якому вона хоче розвиватися, виду діяльності, який вона для себе обере.

Самовизначення як процесуальна характеристика особистості, на думку М. Савчина, «полягає у забезпеченні внутрішньої безперервності переживання людиною самої себе, встановлення внутрішньої рівності собі, тотожності з собою.... Собіподібність передбачає наявність в людини єдиного стрижня, вектору життя, чіткої злагодженої системи цілей, цінностей, життєвих технологій та несуперечливого досвіду. Її минуле і майбутнє цілком визначені, а теперішнє спирається на досвід минулого та має потенціал розв'язання завдань майбутнього. Це забезпечує психологічну, соціально-психологічну, моральну та духовну цілісність особистості, інтеграцію з іншими людьми, соціальними групами, матеріальним світом і духовною сферою» [107, с. 178].

Під час навчання у вищій студент спроможний сформувати власні психологічні, соціально-психологічні, моральні й духовні особистісні якості; допомогти йому у цьому має особистий приклад викладачів, засвоєння системи соціально-гуманітарних знань, освітнє середовище університету загалом. Уважаємо, що, лише розвиваючись у всіх аспектах (індивідуальному, особистісному, соціальному

та духовному), студент може сформуватися як цілісна особистість.

За М. Савчиним, самоідентифікація в індивідній сфері – це «фіксування відносної незмінності фізичного вигляду, темпераменту, задатків»; в особистісній (персональній) сфері самоідентифікація означає «встановлення власної неповторності, унікальності життєвого досвіду, що відкривають можливості для певної totoжності самій собі»; соціальна самоідентифікація формує внутрішню узгодженість із соціальними та груповими стандартами, нормами, цінностями; духовна – «визначеність позиції особистості щодо віри в Бога, творення любові, добра, свободи й відповідальності у своєму житті, духовному самовдосконаленню та вдосконаленню світу»[107, с. 178].

Для студента самоідентифікація означає визначення в особистісному плані, усвідомлення власного потенціалу, системи потреб, ціннісних критеріїв, морально-етичних засад.

Визначеність у сферах психологічного Я, соціального Я, морального Я та духовного Я є важливими складниками особистісної ідентифікації [107, с. 179]. Тому лише в поєднанні когнітивного, емоційно-ціннісного й поведінкового компонентів відбувається процес самоідентифікації студента як особистості. «Когнітивний компонент відображає розуміння сутності свого Я та його проявів, емоційно-ціннісний виявляється у власних емоційних переживаннях цієї сутності та буття, поведінковий – у відповідності настанов, переконань особистості її реальним вчинкам, діям, позиціям і стосункам» [Там само].

Оскільки, як уважає М. Савчин, самоідентифікація розвивається протягом життя разом зі змінами психологічного, соціального, морального та духовного оточення, то цей процес може відбуватися у різних формах і під впливом різних чинників [Там само]. Саме оточення (студентська група, університет) стає тим чинником, що визначає сутність особистості студента: те, як він сам себе сприймає і як його сприймають інші. Інтегруючись в оточення, студент зазнає впливу середовища, але й сам впливає на нього. Щоб змінитися самому, індивід (студент), із одного боку, прагне змінити оточення, а з іншого, вчиться жити за його правилами, а не пристосувати його під себе. Для самоідентифікації

вагомим є також те, наскільки студент як майбутній фахівець ототожнюватиме себе з певною професією, її представниками, якому створеному для себе образу буде прагнути відповідати.

Ми погоджуємося з міркуваннями Н. Черниш щодо того, що ідентифікація – це процес формування своєї самототожності, а набута спроможність, відповідно до того чи іншого ідентитету або маркера, співвідноситься з поняттям «ідентичність» [140, с. 15]. Тому ідентифікацію визначаємо як процес, а ідентичність – як його наслідок. «Ідентифікація – це процес, включений в цілісну життєдіяльність суб'єкта, нерозривно пов'язаний з когнітивною, емоційною, ціннісно-смісловою і поведінковою сферами особистості, зумовлений її потребами, мотивами, цілями й установками, опосередкований мовою, нормативними, знаковими, символічними, образними, аксіологічними системами культури» [30, с. 61–62].

Результатом ідентифікації є ідентичність – сукупність властивостей, які описують суттєві риси соціального суб'єкта у контексті його власних переконань [148, с. 16]. Залежно від того, з якою соціальною спільнотою ідентифікуватиме себе студент як майбутній фахівець, які життєві цілі, морально-етичні принципи визначить для себе як пріоритетні, він зможе сформувати власну ідентичність.

На процес ідентифікації має вплив і спрямованість особистості, яку зумовлюють також прагнення, потреби, мотиви й цінності. Саме мотиви визначають стиль та манеру поведінки й діяльності людини (студента) і фактично є формою прояву її (його) потреб. На наш погляд, найважливішою для студента є потреба в самоактуалізації. За А.-Х. Маслоу, це «потреба в реалізації своїх здібностей і талантів, творчих потенцій, втілення «себе» [153].

На думку вченого, наявність потягу до самоактуалізації і самовираження та розкриття потенцій до творчості й любові є головною характеристикою особистості [102, с. 260]. Процес самоактуалізації студента як особистості у студентському середовищі відбувається по-різному: від зовнішнього вигляду (одяг, зачіска, аксесуари) і поведінкових реакцій до прагнення мати стипендію,

виділитися в навчанні, бути активним учасником громадського життя університету. На наш погляд, від студента необхідно домогтися зміщення пріоритетів на опанування системи соціально-гуманітарних та спеціальних знань, розвиток творчого потенціалу, формування навичок самовираження через мову, якість знань, практичну діяльність. Тоді студент зможе для себе чітко сформулювати систему мотивів, якою буде керуватися під час навчання.

Л. Божович вважає мотивом те, у чому знайшла своє втілення потреба, те, заради чого здійснюється діяльність; тому мотивом можуть стати предмети зовнішнього світу, уявлення, ідеї, почуття й переживання [12, с. 53]. Мотивація є системою «спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість» [102, с. 212].

Основними джерелами мотивації будь-якої людини (студента) є потреба в діяльності, зокрема й мовленнєвій, розвиток та демонстрування власних фізичних, емоційних, інтелектуальних здібностей, потреба розвивати і спонукати ці спроможності, насолоджуватися відчуттям власної сили, спроможність реалізувати складні цілі, вирішувати принципово нові завдання. Мотивація навчання (потреби, інтереси, цілі) спрямовує й організовує процес пізнання, надає йому спонукального особистісного значення [128, с. 645].

Узагальнюючи, зазначимо, що навчальну діяльність студента визначає сукупність зовнішніх та внутрішніх мотивів, які діють одночасно.

До зовнішніх належать:

- мотиви вибору професії (цінність освіти в соціумі, її соціальний статус; рейтинг вишу; бажання наслідувати когось із успішних знайомих, рідних; спадковість покоління; порада батьків, рідних, близьких та ін.);

- соціальні мотиви (отримання стипендії; академічні успіхи; авторитет серед студентів і викладачів; схвалення / осуд батьків, рідних; відтермінування від строкового призову; можливість престижної практики, стажування; престижна й високооплачувана робота в майбутньому; високий соціальний статус, прагнення стати успішним, започаткувати власну справу; соціально-економічна стабільність і соціальна захищеність; бажання працювати в напрямі

збереження довкілля тощо).

Основними внутрішніми мотивами навчання студентів є:

- пізнавальні (гносеологічні) мотиви (прагнення пізнати, дослідити щось нове; потреба у знаннях і розумінні (зацікавлення, допитливість); саморозвиток, самовдосконалення тощо);

- навчальні мотиви (відкриття нового, формування системи знань, «розвиток своїх здібностей, умінь, особистих якостей, відповідальність за результати навчальної діяльності» [128, с. 646], підготовка до майбутньої професії);

- мотиви пізнавальної (епістемологічної) діяльності (інтерес до навчання; задоволення від навчання; намагання довести собі спроможність виконати завдання; задоволення від результату виконаної роботи; здатність до освоєння нових способів діяльності; спроможність до переключення уваги на різні види діяльності; самостійність; креативність; стійкість у сприйманні; самоактуалізація в діяльності тощо).

Найбільш продуктивними у навчальній діяльності студентів є внутрішні (пізнавальні) мотиви (за М. Пентилюк), оскільки вони ґрунтуються на зацікавленості, на тому, що є важливим і необхідним для людини. Професійно-ціннісний мотив формує у студента прагнення до знань, потребу в отриманні їх, сприяє розширенню кругозору, поглибленню та систематизації знань [92]. Сформовані в процесі учіння пізнавальні мотиви є основою для розвитку професійної мотивації та професійних якостей майбутніх фахівців [129, с. 157]. Мотив самовдосконалення, на думку Л. Багринцевої, необхідний для саморегуляції поведінки з метою досягнення фахових умінь, для окреслення нових цілей самовдосконалення в професійній діяльності, де саморегуляція проявляється як на операційному, так і на стратегічному рівнях [3, с. 44]. У студентів цей мотив проявляється на старших курсах, коли з'являється розуміння того, що можливість працевлаштування, самореалізації в професійному аспекті залежать від реальних практичних умінь і навичок.

Мотивація безпосередньо пов'язана з емоціями людини. На наше

переконання, позитивні емоції стають своєрідними регуляторами належного виконання будь-якого виду роботи чи поведінки загалом. Своєрідною цінністю для людини (студента) є схвалення (кимось чи внутрішнє), задоволення від якісно виконаної роботи / завдання. Мотивація поведінки, а отже, й навчання, не є можлива без урахування емоційних її складників (значущості того, що відбувається, ступеня важливості, експресивного сприйняття, власного настрою, ставлення до людей (чи до окремої людини), до певної ситуації тощо). Загалом емоційно-ціннісне ставлення людини до світу, її оцінні ставлення характеризують значущі для людини моменти і «формують ту найбільш загальну сферу, у межах якої розгортаються не тільки пасивно-емоційні процеси, переживання, але й активно-діяльнісні, актуальні мотиваційні процеси» [1, с. 9]. К. Ізард вважає, що єдиною мотивацією, що може забезпечити працездатність людини, є інтерес. Саме інтерес відіграє винятково важливу мотиваційну роль у формуванні й розвитку навичок, умінь та інтелекту. Емоція інтересу підвищує здатність людини до сприйняття й обробки інформації, що надходить із зовнішнього світу. Інтерес стимулює людину до дослідницької та пізнавальної активності [52].

Ціннісні орієнтації (за Т. Партико та С. Грабовською) – це відносно стійке, соціально зумовлене ставлення особистості до сукупності матеріальних і духовних здобутків та ідеалів суспільства [104, с. 178]. Уважаємо, що формування їх у студентів – запорука розвитку лінгвокогнітивного та прагматичного компонентів мовної особистості.

Узагальнюючи систему цінностей, що формуються у студентському віці, І. Нагрибельна виокремлює «когнітивні цінності (цінності-знання, що є підвалинами професійної діяльності (фахові, культурологічні, моральні, правові, психологічні), які зумовлюють формування моральної, правової, економічної та інших культур особистості); технологічні цінності (уміння, що дають змогу послуговуватися знаннями в стандартних і нестандартних проблемних ситуаціях – інтелектуальні, комунікативні, рефлексивні); цінності-властивості, що виявляються в навчальній діяльності та самостійній роботі;

спрямованість (цілеспрямованість, відданість справі, громадянськість), якості (вимогливість, товарицькість, оптимізм, стриманість, повага до людини, працелюбність» [83, с. 111]. Ціннісні орієнтації студента забезпечують стійкість його особистості, визначають вибір певного типу поведінки і діяльності, який виражається у спрямованості потреб та інтересів, а також сталість взаємовідносин із навколишнім світом [104, с. 178–180], роблять успішною його адаптацію до майбутньої фахової діяльності.

У контексті нашого дослідження доречним є наголошення на необхідності формування в студента ставлення до мови як до цінності, «до мовної реальності, іншими словами – до особливостей функціонування рідної мови, ступеня її розвитку, поширення й використання у різних сферах суспільного життя» [49, с. 87]. Це також любов до рідної мови, діяльнісне ставлення до неї, «відчуття відповідальності за долю рідної мови, мовний патріотизм» [109, с. 16].

Сформувати ціннісне ставлення до мови водночас неможливо. Це процес, що починається від ранньої юності (приклад батьків, старших) і триває, мабуть, упродовж усього життя. Завдання викладача вишу скоригувати або спрямувати цей процес, зробити його більш системним. Власний приклад, культура спілкування в групі, пізнавальні лекції, мовні вікторини, конкурси, виховні заходи вважаємо чинниками, що можуть позитивно вплинути на ставлення студента до мови, усвідомлення її суспільної значущості.

Загалом мотиваційно-ціннісне ставлення людини до дійсності формується тоді, коли виникає протиріччя між назрілою необхідністю, потребою, поставленим завданням, певною перспективою і реальністю, дійсністю, умови якої в конкретний момент не дають змогу вирішити певні проблеми. Усе це понукає людину (студента) до саморозвитку, пошуку власної ідентичності, прагнення до самовизначення. Із цього приводу М. Савчин слушно зауважує, що «найважливішою у психології людського буття є проблема розуміння людиною світу й себе у світі. Переживаючи за свою справу, покликання, людина зосереджується на майбутньому, ... обраний шлях, лінія життя

спрямовують поведінку людини в конкретних обставинах» [107, с. 29].

Студент зможе реалізувати себе повною мірою тоді, коли матиме сформовану систему внутрішніх переконань й умітиме переконувати. На думку В. Сухомлинського, «переконання – один з тих складних проявів духовного життя людини, в яких органічно поєднується елемент світогляду з елементом моральним. Переконання – це не лише усвідомлення людиною істинності світоглядних та моральних понять, а й особиста її готовність діяти відповідно до цих правил і понять. Переконаність ми спостерігаємо тоді, коли діяльність людини мотивується світоглядом, коли істинність того чи іншого поняття не тільки не викликає в людини сумнівів, а й формує її суб'єктивний стан, її особисте ставлення до істини» [127, с. 13].

Уміння переконувати пов'язане з розвитком критичного мислення, усвідомленого й осмисленого підходу до процесу спілкування, із формуванням навичок ясно та логічно висловлюватися, зі знанням способів аргументації й правил подання їх, розумінням інтересів і справжніх намірів співрозмовника, його готовності до сприйняття інформації, з можливістю забезпечити зворотну реакцію співрозмовника (його заглиблення в суть обговорюваної проблеми, зацікавлення, спроможність і готовність до взаємодії, усвідомлення необхідності відстоювати певну спільну позицію, систему поглядів тощо).

Таким чином, перший виділений нами компонент – спрямованість особистості – формують, з одного боку, самопізнання, самовизначення й самоідентифікація, а з іншого, – потреби, мотиви, що розвивають інтерес та прагнення, виробляють систему цінностей та переконань.

Належний рівень знань, умінь і навичок визначає наступний психологічний компонент, обов'язковий для розвитку мовної особистості студента, – компетентність.

Реальне знання формується тільки через досвід: «якщо всередині досвіду можливе суб'єктивне знання, тобто – знання явищ, то поза досвідом, або там, де для мислення немає даних, знання зовсім неможливе» [147, с. 53]. Тому важливим є створення такого освітнього середовища, яке спонукало б студента

до навчання і спрямовувало б його пізнавальну діяльність. Загалом бути інформованим означає мати у своєму розпорядженні знання, необхідні для ефективної взаємодії з проблемою й надання вагомого значення пошуку рішення і його результату. У контексті самого процесу навчання оволодіти інформацією – це значить засвоїти матеріал, який може стати базовим. Такий матеріал, як стверджує Дж. Дьюї, виконує функцію інтелектуального посередника: він концентрує та фіксує в доступній формі результати попереднього досвіду людства для збільшення змісту нового досвіду. Те, що для одного є фактичним знанням, для іншого стає стимулом до пізнання. Оволодіння людиною знаннями залежить від її реакції на нову для неї інформацію. Для того, щоб навчання стало не просто процесом накопичення знань, а процесом пізнання, відкриття нового, його дослідження, особливо у сфері майбутньої професійної діяльності, воно повинно базуватися на методах викладання, які не просто активізують мисленнєву діяльність студента, а спонукають його саме до пізнавальної діяльності [42, с. 178].

Вирішення нових складних завдань потребує оперування наявними знаннями і відомими способами виконання дій (навичками). Знання й навички є складниками умінь. Якщо, володіючи уміннями, студент здатний оптимально вибудувувати стратегію виконання діяльності, добирати раціональні прийоми виконання дій відповідно до поставленої мети [102, с. 371], то це, по суті, указує на його компетентність.

У психології переважають погляди, за якими поняття *компетентність* формують знання, уміння, навички, а також способи виконання діяльності (Н. Нечаєв, Л. Мітіна, Н. Тализіна, К. Шапошніков та ін.). Зокрема Н. Нечаєв трактує це поняття як «досконале знання своєї справи, суті виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів та засобів досягнення окреслених цілей» [85]. К. Шапошніков розглядає поняття *компетентність* як готовність і спроможність спеціаліста приймати ефективні рішення в процесі професійної діяльності [142, с. 13]. Компонентами компетентності Л. Мітіна вважає знання, уміння, навички, способи та прийоми їхньої реалізації в

діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості, а також виділяє у структурі компетентності конкурентоспроможної особистості діяльнісну (знання, уміння, навички та способи виконання професійної діяльності) й комунікативну (знання, уміння, навички і способи ділового спілкування) підструктури [79]. Також, на думку Дж. Дьюї, перебіг думок, способи спостереження і міркування належать як форми навички до компетенції, що робить людину інженером, архітектором, лікарем чи торговцем [42, с. 50]. Є. Вахромов через призму теорії самоактуалізації особистості зазначає, що компетентність – це специфічна здібність, що дозволяє ефективно розв'язувати типові проблеми чи завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя [17, с. 94].

Наведені визначення підводять нас до узагальнення сутнісних ознак і компонентів компетентності, зокрема це: навчання й саморозвиток, знання, уміння та навички, спосіб мислення, спостереження, комунікації, реальна спроможність до професійної діяльності. Загалом компетентність «визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» [84, с. 29]. Окрім знань, умінь й навичок, на становлення компетентності впливають потреби, мотиви, інтерес, прагнення, цінності й переконання.

М. Холодна, досліджуючи психологічні механізми цього поняття, визначає його як особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень у певній предметній галузі діяльності. Ознаками знань компетентної людини дослідниця вважає різноманітність; артикуляційність; гнучкість; швидкість актуалізації в певний момент, у потрібній ситуації; можливість застосування у широкому спектрі ситуацій; розмежування ключових елементів; категоріальний характер; наявність знань про власні знання [139, с. 300]. Урахування психологічних виявів компетентності у навчанні студентів допоможе розвинути навички аналізу, синтезу, узагальнення; сформуванню здатність нестандартно мислити, творчо підходити до вирішення професійних завдань; збагатити активний словниковий

запас, покращити артикуляційні та виражальні характеристики мовлення тощо.

Проаналізовані компоненти особистості впливають на становлення мовної особистості студента, роблять можливим удосконалення процесу його соціально-психологічної детермінації, дають змогу зрозуміти особливості побудови процесу навчання, формування мовленнєвих і комунікативних умінь і навичок студента. Проте цей процес буде неповним без з'ясування сутності поняття *мовнокомунікативна компетентність*, що є компонентом та обов'язковою умовою становлення професійної компетентності фахівця, поняття, до якого належать також фахові / спеціалізовані вміння, психологічна готовність особистості й система / сукупність її внутрішніх якостей та оцінок (сприйняття професії як цінності).

Відомо, що в сучасному інформаційному світі стало дуже важливим не тільки те, про що говорить людина, але й те, як вона говорить. На думку Н. Михайличенко, мовний спосіб вираження думок людини є показником рівня освіченості, інтелектуальності, духовного, емоційного та морального розвитку і потреб мовної особистості [80, с. 129]. Інакше кажучи, спроможність спілкуватися на належному рівні залежить від комунікативної компетентності індивіда, його спроможності ефективно використовувати набуті знання, вміння й навички в процесі комунікації, його «ситуативної адаптивності й вільного володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки» [45, с. 11]. Якщо трактувати мовленнєву компетентність як знання про правила вживання мови в різних ситуаціях, зумовлених певною соціальною спільнотою [152, с. 86], то належний її розвиток є обов'язковою умовою для будь-якої соціальної мовленнєвої поведінки.

Якісне нормативне послуговування мовою, її культивування у всіх сферах життєдіяльності, розвиток і збагачення власного мовлення, плекання його чистоти й милозвучності, усвідомлений підхід до вибору мови спілкування вважаємо особистісною ознакою фахівця, його конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, а також умовою повноцінного функціонування суспільства, існування держави загалом.

Із процесом оволодіння МКК тісно пов'язані мотиви учіння, які передбачають спрямованість майбутніх фахівців на формування та розвиток власних стратегій, способів, прийомів самостійного опанування знань, набуття вмінь і навичок у процесі навчання.

Дослідники (Н. Черниш, Л. Мацько) тісно пов'язують ідентичність та мову «в той спосіб, коли перша є однією з найважливіших сутнісних ознак другої і навпаки. Мовна ідентичність є важливою складовою частиною інтегральної соціальної ідентичності» [140, с. 20]. Мовна ідентичність виражається через мовні засоби, якими послуговується мовна особистість, а також через умови, у яких вона ними оперує. «У мовленні (дискурсі) мовна особистість реалізує через спілкування об'єктивні спільні фонові знання соціуму і суб'єктивні, ті, що виділяють її як індивідуальну мовну особистість на фоні мовних смаків її епохи, мовну моду та певну мовну поведінку» [76, с. 10].

Виявляючи власну ідентичність, особистість демонструє її в реальних діях і вчинках, зокрема й у мові та за допомогою мови (нормативність / ненормативність, літературна мова / діалект / сленг / суржик, багатство / одноманітність мовлення, повага / байдужість до мови). Саме мовленнєва поведінка є показником того, з якою національною чи соціальною спільнотою людина себе ототожнює, тобто спосіб, у який мовна свідомість реалізує себе.

О. Боровицька пов'язує мовну свідомість з мовною поведінкою, на її переконання, «мовна свідомість, конструюючи висловлювання, створює тексти і реалізується через мовленнєву поведінку індивіда, а отже, має змогу конструювати / реконструювати реальність» [15, с. 272]. Звідси висновок: якщо метою освітнього процесу є формування мовленнєвої поведінки студента, то викладач має працювати над розвитком його мовної свідомості – усвідомленого використання мови, ціннісного ставлення до неї й розвитку мовнокомунікативної компетентності. Лише за умови сформованості МКК можна розглядати студента як мовну особистість.

Як МО студент «виявляє себе в актах мовленнєвої діяльності, що формується під впливом психологічних процесів» [94, с. 59].

Психолінгвістичний аспект дослідження дозволяє розглядати кожного студента (за Н. Шумаровою) «як мовну особистість, мовно-культурні стереотипи поведінки якої одночасно є характерними для соціокультурної групи, до якої він належить, і в той же час індивідуальними, притаманними йому як носієві мовної картини світу» [144, с. 17]. Серед складників МО студента М. Пентилюк виділяє постійний інтелектуальний розвиток, розвиток психічних процесів: пам'яті зорової та слухової, мислення – абстрактного (понятійного) й образного (художнього), спостереження, уяви – репродуктивної (відтворювальної) та творчої, духовне багатство особистості й акумулювання мовних традицій (здатність берегти й розвивати мовні традиції народу) [90].

Уважаємо, що інтелектуальний розвиток студента під час його навчання у виші сприяє формуванню в нього прагнення до екології мислення й мови, сприйняття мови як культурного надбання, об'єднувального чинника у збереженні цілісності нації, які також зараховуємо до складників мовної особистості студента. Крім цього, специфіка навчання студентів лісотехнічних спеціальностей актуалізує ще один компонент МО, який, на наш погляд, також може бути потрактований як обов'язковий – це охорона довкілля та природозбережувальна діяльність.

На думку Л. Мацько, «мовна особистість завжди існує в певному часомовному просторі – актуалізованих ідей, концептів та концепцій, понять, значень, смислів і образів, стереотипів мовної поведінки, що виформувалися й діють у певний час і в конкретній лінгвокультурній спільноті. Лінгвокультурна спільнота впливає на формування усвідомлених знань конкретної практичної мови та сприяє формуванню мовної (лінгвістичної) свідомості як науково осмисленого відбиття концептуальної картини світу і як системи поглядів на мову, відображених у мовній поведінці» [76, с. 10]. Тому доцільним є створення такого «правильно мовно організованого» студентського середовища (маємо на увазі мовне середовище, у якому студенти послідовно дотримуються правил і норм СУЛМ, дбають про її чистоту, виразність, доречність, уміють точно й логічно викладати власні міркування, виправляють мовленнєві огріхи одне

одного тощо), у якому мовна особистість студента мала б найповніші умови для свого вияву та розвитку.

У дослідженні процесу формування мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісової та деревообробної галузей важливим є виділення й аналіз психологічних передумов засвоєння знань та формування комунікативних умінь і навичок. Найголовнішими з них М. Пентилюк вважає:

«1) позитивне ставлення студентів до процесу навчання (є інтерес до предмета, підтримується стала увага, не порушується темп навчальної роботи);

2) процеси безпосереднього чуттєвого ознайомлення з матеріалом (у мові – це словесна та схематична наочність, ТЗН, контекст);

3) процес мислення (активізація конкретного й абстрактного, понятійного і художнього мислення, сприйняття, осмислення і розуміння матеріалу);

4) запам'ятовування та збереження здобутої інформації, здатність до її відтворення з виявленням індивідуальних мовленнєвих здібностей» [91, с. 292–293].

Урахування описаних психологічних передумов у навчанні студентів забезпечить навчальну взаємодію між викладачем і студентами, сприятиме активізації освітнього процесу, кращому осмисленню й засвоєнню ними теоретичного матеріалу, формуванню навичок його точної науково правильної інтерпретації, спроможності використати здобуті мовні знання і сформовані комунікативні вміння й навички в процесі засвоєнні фахових дисциплін і в майбутній професійній діяльності.

Ще однією важливою проблемою освітнього процесу, на думку Дж. Дьюї, є моральне виховання, що стосується співвідношення знання і поведінки, бо, якщо знання, що накопичуються під час упорядкованого навчання, не впливають на характер студента, то марно прагнути до формування моральності як об'єднувальної та вищої мети освіти. Якщо немає тісного зв'язку між методами, а також матеріалами пізнання й моральним зростанням, то доводиться вдаватися до спеціальних занять мораллю як навчальним предметом; проте знання не втілюється в звичку, у спонукальні причини дій і

погляди на життя, а етика стає моралізаторською – лише переліком ізольованих чеснот [42, с. 324]. Наведені міркування, на наш погляд, підтверджують значущість гуманітарних дисциплін, зокрема й *УМПС*, у фаховій підготовці студентів технічних університетів.

«Єдність моральної свідомості та моральної поведінки» [127, с. 14] набуває особливої актуальності в майбутній професійній діяльності працівника лісового господарства й деревообробної галузі, яка, окрім загальновизнаних чеснот, реалізується також і в усвідомленому ставленні до мови та її використанні, і в мотивованому підході до власної роботи в контексті розуміння необхідності збереження довкілля (лісових ресурсів) для майбутніх поколінь.

Як бачимо, належний розвиток МО студента можливий лише за умови врахування усіх сутнісних характеристик особистості загалом, чинників, що впливають на спрямованість особистості (самопізнання, самовизначення, самоідентичність), сукупності мотивів, зумовлених інтересом, прагненнями, системою переконань і цінностей, компетентності, в основі якої знання, уміння та навички, пов'язані зі специфікою предметної й мовленнєвої діяльності.

Результати моніторингу чинників формування МКК студентів (на матеріалі опитування студентів лісотехнічних спеціальностей) подано в додатку В.4.

2.3. Мовна особистість як об'єкт дослідження сучасної лінгводидактики

У сучасних умовах процес навчання у вищій школі спрямований на розвиток особистості, спроможної творчо використовувати власні знання, співпрацювати з іншими, комунікувати в процесі професійної діяльності. Особистість відображає себе в мові, через мову. Вислів Сократа: «Заговори, щоб я тебе побачив» повною мірою окреслює значення мови для формування особистості. Залежно від того, наскільки усвідомлено ставиться людина до мови, наскільки розуміє її важливість у становленні власної особистості, вона формує або ж не формує власну мовну особистість. Проте вища освіта має

забезпечити високий рівень підготовки фахівців і стати обов'язковим елементом підготовки особистості до життя, що має стійкі спеціальні знання, сформоване професійне мовлення засобами української мови.

Проблемі становлення мовної особистості учнів та аналізу специфіки мовної особистості студентів гуманітарних спеціальностей присвячені праці Н. Голуб, О. Горошкіної, К. Климової, Л. Мацько, А. Нікітіної, М. Пентилюк, Т. Симоненко, І. Хом'яка та ін. Аспекти розвитку МО студентів технічних напрямів підготовки розглянуто в працях Л. Барановської, Г. Бондаренко, Н. Бородіної, Л. Головатаї, Т. Гриценко, І. Дроздової, О. Ковтун, Т. Рукас та ін.

У науковій літературі узагальнено напрями дослідження мовної особистості, серед яких: етно- й національно-культурні доміанти мовної особистості (В. Богуславський, Н. Уфимцева, Н. Чулкіна та ін.); логіко-інтелектуальні характеристики мовної особистості (Г. Ейгер, О. Залевська, С. Лебедева, Й. Раппопорт); розгляд мовної особистості як соціолінгвістичного чи психологічного підтипу (Г. Беспам'ятнова, А. Захарова, Т. Івушкіна, Л. Крисін, М. Ляпон та ін.); аналіз співвідношення понять мовної особистості та «комунікативної особистості» (О. Аріскіна, О. Дрянгіна, Ф. Бацевич, Л. Клобукова, В. Карасик, Е. Прохоров та ін.); моделювання структури мовної особистості (Г. Богін, С. Воркачев, Ю. Караулов та ін.) [62, с. 294–295].

Сутність поняття *мовної особистості*, її особливості, проблеми становлення активно досліджуються в лінгвістиці, психолінгвістиці й лінгводидактиці. Російські лінгвісти використовують прагматичний підхід до опису мовленнєвої поведінки, зокрема Г. Богін зазначає, що МО – це людина, яку необхідно розглядати з погляду її готовності здійснювати мовленнєві вчинки, створювати та сприймати витвори мовлення [10].

В. Карасик указує, що носієм мовної свідомості є МО, і визначає її як людину, яка існує в мовному просторі – у спілкуванні, у стереотипах поведінки, зафіксованих у мові, у значеннях мовних одиниць і змісті текстів [53, с. 7]. Виділяючи в мовленнєвій організації людини п'ять аспектів (мовна здатність, комунікативна потреба, комунікативна компетенція, мовна свідомість, мовна

поведінка), В. Карасик показує їх у взаємозв'язку і взаємозалежності. Мовну особистість можна охарактеризувати з позицій мовної свідомості й мовленнєвої поведінки, тобто з позицій лінгвістичної концептології та теорії дискурсу. Мовна свідомість предметнюється в мовленнєвій діяльності, тобто в процесах говоріння (письма) і розуміння. Мовленнєва діяльність здійснюється індивідуумом й обумовлена його соціопсихофізіологічною організацією. Мовленнєва діяльність та мовленнєва організація людини тісно взаємопов'язані, проте можуть бути протиставлені як явище й сутність [53].

В. Красних трактує МО як сукупність здібностей і характеристик людини, що реалізуються в її мовленні, тому доречним, на його думку, є розмежування мовної і мовленнєвої особистості [64]. Будь-яка мовна особистість на кожному рівні своєї організації має базовий інваріантний компонент, що підлягає опису й типологізації відповідно до мети навчання [51].

У розумінні Ю. Караулова мовна особистість – це особистість, виражена у мові (текстах) і через мову, це особистість, реконструйована в основних своїх рисах на базі мовних засобів [54, с. 38].

Українські науковці трактують феномен *мовної особистості* по-різному, зокрема у «Словнику-довіднику з української лінгводидактики» читаємо: «Мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань, репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [116, с. 104].

Ф. Бацевич обґрунтовує думку про те, що МО є «індивід, який володіє сукупністю здатностей і характеристик, які зумовлюють створення й сприйняття ним текстів, що вирізняються рівнем структурно-мовної складності та глибиною й точністю відображення дійсності» [7, с. 212]. Є. Боринштейн у

мовній особистості вбачає «особистість, охарактеризовану з боку впливу засвоєної нею мовної культури на її особистісні якості та соціально-культурну ефективність її діяльності як суб'єкта суспільних відносин» [14, с. 66]. І. Гудз'юк вважає, що МО має розглядатися на основі створених текстів, які є показником оволодіння мовними засобами (лексикою, граматиною); окрім цього, тексти виявляють мотиви, цілі, установки особистості [37, с. 171].

За Л. Мацько, мовна особистість – це «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу, мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і мовної моди» [75, с. 3]. М. Пентиліук під мовною особистістю розуміє «високорозвинену особистість, носія як національно-мовленнєвої, так і загальнолюдської культури, який володіє соціокультурним і мовним запасом, вільно спілкується рідною, державною та іншими мовами в полікультурному просторі, адекватно застосовує набуті полікультурні знання, мовленнєві вміння і навички у процесі міжкультурного спілкування з різними категоріями населення» [91, с. 293–294]; людину, «яка вільно і легко висловлюється з різноманітних питань, виявляє високий рівень культури спілкування, дбає про якість свого мовлення та його вдосконалення» [90, с. 80].

Л. Струганець вважає, що мовна особистість – мовець, який досконало знає мову, усвідомлено творчо володіє нею, сприймає мову в контексті національної культури як духовну серцевину її, користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження й самовираження, розвитку своїх інтелектуальних та емоційно-вольових можливостей і як засобом соціалізації особи в даному суспільстві [123, с. 38]. На думку З. Бакум, лише особистість, здатна на мовленнєвий вчинок, є мовною особистістю; це «людина, що виявляє високий рівень мовної і мовленнєвої компетенції, шанує, любить і береже рідну мову, людина, здатна презентувати себе в суспільстві засобами мови» [4, с. 41]. М. Вашуленко, використовуючи поняття *мовленнєва особистість*, доводить, що це людина, яку слід розглядати «з точки зору її готовності виконувати мовленнєві дії, той, хто привласнює мову, для кого мова

є мовленням. Мовленнєва особистість характеризується не лише тим, що вона знає про мову, а тим, як вона може її використовувати» [18, с. 11].

Н. Голуб вводить у науковий обіг поняття *елітарний тип мовно-риторичної особистості*, під яким розуміє компетентних, національно свідомих і самоактуалізованих у соборному суспільстві носіїв мови, що володіють риторичними законами, стратегіями й тактиками спілкування, здатних вільно, без особливих зусиль та результативно використовувати в усіх сферах життя функційно-стильові можливості мови [29, с. 146].

О. Лавриненко обґрунтовує доцільність використання поняття *профіль мовної особистості*, під яким розуміє «специфічний тип функціонального співвідношення між когнітивним, мотиваційним та емоційним компонентами мовної особистості, який зумовлюється ступенем розвитку кожного з цих компонентів і визначає низку психологічних якостей мовної особистості» [66].

Беручи за основу проаналізовані трактування МО, визначаємо *мовну особистість студента* як особу, що:

по-перше, є носієм мовної свідомості, вихованої в національному суспільно-соціальному, територіальному просторі;

по-друге, яка реалізується у належній мовленнєвій поведінці (мовний патріотизм, повага до рідної мови, високий рівень мовленнєвої культури, послуговування мовою як засобом самопрезентації й соціалізації в суспільстві);

по-третьє, має сформовані мовнокомунікативні знання, уміння і навички (комунікативні акти та продумовані тексти є продуманими, виваженими, лексично, стилістично й граматично правильно побудованими) і набуває досвіду професійного спілкування.

Узагальнюючи напрацювання українських науковців (А. Богуш, Є. Боринштейна, Н. Голуб, І. Дроздової, Н. Петлюченко), як найбільш загальні характеристики мовної особистості виділяємо такі:

- усвідомленість, відповідальність, самодостатність, дієвість, творчість, естетичність [29, с. 146];

- мовна відкритість і доступність; соціально-діяльнісна спрямованість;

адаптивно-акумулювальна характеристика; соціально-культурна пізнавальна мотивація; мисленнєва індивідуалізація світу як особистісно-мовна стимуляція пізнання та формування стилю мислення, який відповідає специфіці духовного світу мовної особистості; культурно-репрезентативна якісна визначеність мовної особистості; естетико-мовний профіль особистості [14];

- «мовна особистість не є вродженою, вона формується й розвивається у процесі навчання, виховання, спілкування, тобто в різних видах діяльності» [135, с. 42–43];

- «про конкретну мовну особистість можна говорити лише у випадку реалізації її мовленнєвих здібностей у конкретному професійному дискурсі» [41, с. 84];

- «мовна особистість є видом повноцінного представлення особистості, що містить у собі й психічний, і соціальний, і етичний, та інші компоненти, але заломлені через її мову, її дискурс» [96, с. 87].

Уважаємо логічним доповнити ключові характеристики МО її багатофункційністю, спрямованістю на власне удосконалення, потребою пропагувати нормативне літературне мовлення в різних сферах комунікації.

В українському педагогічному дискурсі виокремлені найважливіші аспекти формування МО – аксіологічний, теоретико-пізнавальний і культурологічний. За В. Красних, людина-мовець, тобто особистість, у процесі комунікації виявляє себе в мовному, мовленнєвому й комунікативному аспектах [64].

Аксіологічний аспект розкриває ціннісно-оцінні орієнтації МО у виборі мови спілкування (усвідомлений вибір мови спілкування, сприйняття мови як цінності, повага до неї, усунення з мови суржику, сленгу, позалітературних елементів). Теоретико-пізнавальний аспект МО виявляється через розуміння нею важливої екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки людини. Л. Мацько вважає, що саме культурологічний аспект підпорядковується вихованню національно свідомої україномовної особистості [75].

Лінгводидактичний аспект формування МО передбачає з'ясування рівня

оволодіння мовою у контексті вимови, уживання мовних засобів (лексики), граматики, опанування різних видів мовленнєвої діяльності. Як зазначає М. Пентилюк, «навчання української мови у вищій школі має спрямовуватися на те, щоб продовжувати формувати особистість, яка вільно володіє засобами української мови в будь-якій мовленнєвій ситуації, аргументовано висловлює свої думки, дотримується правил мовленнєвої етики» [91, с. 291].

На формування МО мають вплив об'єктивні, тобто незалежні від особи мовця, і суб'єктивні чинники. До об'єктивних чинників І. Дроздова та К. Чернявський відносять такі: стан самої мови, її унормованість і наступну кодифікацію, рівень розвитку і досконалість її підсистем, стилістична диференціація, отже, придатність мови як мовної картини особи і світу для забезпечення всіх мовних потреб громадянина; сприятливу для життя і розвитку певної мови суспільно-політичну ситуацію; традиції суспільного використання мови; повноцінне функціонування мови в усіх сферах життя: державницькій, політичній, правовій, економічній, науковій, освітній, культурно-мистецькій, творчій, виробничій, побутовій та ін.

До суб'єктивних чинників, що впливають на формування мовної особистості, належать: здатність студента отримати мовну освіту й досконало володіти мовою; його внутрішня готовність здобувати мовну освіту, мовне виховання й досконало опанувати мову; моральна потреба мовотворчо вдосконалювати та виражати свою особистість; розуміння мовних обов'язків громадянина і виконання їх; активне ставлення до мови, належний рівень мовної культури [40; 141, с. 32–33].

Перелік суб'єктивних чинників продовжуємо такими: вплив соціуму на вибір мови спілкування; престижність мови; її значущість для майбутнього виду діяльності; внутрішня потреба говорити чистою літературною мовою.

Формуючись, особистість у власному розвитку умовно проходить різні рівні. Особистість, що опановує мовні знання, розвиває мовні почуття, формує мовні оцінки і мовні настанови, створює / формує власну мовну свідомість, яку П. Селігей трактує як «форму свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й

настанови щодо мови та мовної дійсності» [109, с. 13].

Спектр почуттів щодо мови – від звичайної цікавості чи байдужості, поваги чи зневаги до мовної повноцінності, задоволення від управного володіння мовою, відчуття належності до мовної спільноти, почуття відповідальності за долю рідної мови, мовного патріотизму [109] – виявляється залежно від виховання, морально-етичних установок індивіда, соціального оточення, усвідомленого чи неусвідомленого ставлення до мови. Мовні оцінки виникають на основі набутої системи мовних знань. Мовлення можна оцінювати, на думку П. Селігея, як нормативне або ненормативне, мовну поведінку – як правильну або неправильну, різні події – як корисні або шкідливі для мови. Мотиваційно-поведінковий складник (настанови) мовної свідомості передбачає діяльне ставлення до мови, «готовність діяти відповідно до прийнятих орієнтацій та імперативів» [109, с. 17–18].

Виробленню внутрішньої мотивації до поглиблення знань загалом, зокрема й мовних, науково-теоретичних, екологічних, професійних, сприяє об'єктивний аналіз власних знань, бажання покращити їх, розуміння необхідності говорити правильно і знати більше. Це ж стосується й мовної особистості студента.

Таким чином, у процесі навчання мови професійного спрямування визначальним стає формування мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісової та деревообробної промисловості в аксіологічному, теоретико-пізнавальному, культурологічному й лінгводидактичному аспектах. Задля цього забезпечуємо відповідне інформативне та соціокультурне наповнення мовних дисциплін, ураховуємо роль термінологічних знань для майбутньої фахової комунікації, опрацьовуємо типові сценарії мовленнєвої поведінки, можливі в професійній діяльності тощо.

2.4. Компоненти мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі

Метою навчання у сучасному виші є підготовка «конкурентоспроможного людського капіталу для високотехнологічного та

інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [48]. Роль мовної освіти у цьому процесі є визначальною, оскільки, за словами І. Огієнка, «без добре виробленої рідної мови нема всенародньої свідомости, без такої свідомости нема нації, а без свідомої нації – нема державности як найвищої громадської організації, в якій вона отримує найповнішу змогу свого всебічного розвитку й виявлення» [87, с. 11]. Саме рівень опанування мови визначає ставлення мовця до неї, робить можливим послуговування літературною мовою у всіх сферах життєдіяльності. Удосконалювати знання мови людина може упродовж усього життя.

Українські науковці обґрунтовують доцільність неперервної мовної освіти. На думку А. Богуш і Л. Мацько, починаючи з материнської (родинної) школи і закінчуючи професійною, соціальною освітою, неперервна мовна освіта орієнтована на виховання мовної особистості, на природне бажання повернутись у щоденному побутовому спілкуванні до призабутих родинних традицій, на створення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, на прагнення вдосконалити висококультурне інтелектуальне спілкування літературною українською мовою [135, с. 29; 78]. Розвиток особистості в професійному напрямі передбачає удосконалення людиною своїх фахових, психологічних і світоглядних якостей. Проте професійні характеристики особистості визначають «дві найголовніші сторони фахівця – досвід і глибоке знання своєї справи та мовно-професійну компетентність (характеристика мовної особистості)» [122].

У наукових дослідженнях найбільш проаналізованою є структура мовної особистості, запропонована Ю. Карауловим. Науковець у структурі МО виділяє три рівні: вербально-семантичний; лінгвокогнітивний (тезаурусний); мотиваційний (прагматичний) [54]. За Г. Богіним, модель мовної особистості – це структура з упорядкованим переліком рівнів розвитку МО, серед яких: правильність, інтеріоризація, насиченість, адекватний вибір та адекватний синтез [9]. І. Колтуцька, узагальнюючи моделі МО, запропоновані Г. Богіним і

Ю. Карауловим, розглядає три її основні модулі: особистість вербальну, етносемантичну; особистість мовленнєву та особистість комунікативну [62]. Дослідниця вважає, що така трирівнева модель дає змогу розглядати різні якісні ознаки мовної особистості в рамках трьох суттєвих характеристик – вербально-семантичної, або власне мовної, когнітивної (пізнавальної) і прагматичної. Кожний із рівнів характеризується своєю сукупністю одиниць, які разом охоплюють усі використовувані у процесі вивчення мови одиниці [Там само].

За Л. Засекіною [49], структуру МО формують такі компоненти, як: когнітивний (мовна здатність, мовні здібності, мовні знання, мовні стратегії, мовна компетентність, мовна картина світу); емоційний (біологічні, соціальні та власне психологічні емоції); мотиваційний (мовні цілі, мовні мотиви, мовні настанови й мовна інтенціональність). Ці компоненти забезпечують закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб'єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури свого народу та виразником його національної ідентичності.

В. Карасик, досліджуючи ціннісний (аксіологічний), пізнавальний (когнітивний) і поведінковий аспекти вивчення мовної особистості, співвідносить їх із трирівневою моделлю Ю. Караулова й обґрунтовує відмінності. Різниця, на його думку, полягає в тому, що рівнева модель передбачає ієрархію планів: вищим є прагматичний рівень (прагматикон), до якого належать цілі, мотиви, інтереси, установки та інтенціональності; середній рівень (семантикон) – це картина світу, яку формують поняття, ідеї, концепти, яка відображає ієрархію цінностей; нижчий рівень (лексикон) – це рівень володіння мовою, рівень мовних одиниць [53, с. 19–20].

В. Красних пропонує до аналізу певну сукупність «особистісних» феноменів, до якої належать людина-мовець (особистість, одним із видів діяльності якої є мовленнєва діяльність), мовна особистість (особистість, яка виявляє себе у мовленнєвій діяльності й володіє певною сукупністю знань і уявлень), мовленнєва особистість (особистість, що реалізує себе у комунікації, може вибрати і втілити певну стратегію і тактику спілкування, використати ту

чи іншу сукупність засобів, як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних), комунікативна особистість (це конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє у реальній комунікації) [64].

Складниками загального поняття *мовна особистість* Л. Мацько вважає мовну спроможність, мовну свідомість і мовнокомунікативну (дискурсну) діяльність, результатом якої є мовнокомунікативна компетентність [76, с. 10]. Розглядаючи мовну особистість як родове поняття, Л. Гнатюк виділяє такі її різновиди: одномовна (національно-мовна), двомовна та кількамовна особистості [25, с. 107].

Серед найсуттєвіших характеристик компонентів МО Н. Голуб називає: ціннісний план комунікативної особистості, пізнавальний (когнітивний) та емоційний плани, вольові й поведінкові характеристики [28]. М. Пентилюк зазначає, що «комунікативний аспект кожної мовної особистості є індивідуальним, притаманним тільки цій особистості. Мовна особистість формується упродовж усього життя, залежно від її індивідуально-психологічних особливостей може бути різного типу й різного рівня сформованості» [135, с. 19].

Детального опрацювання потребує проблема структури мовної особистості студента в контексті формування МКК майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі.

Базові мовні й мовленнєві знання, уміння та навички в учня як мовної особистості закладені ще в школі, тому під час навчання у вищій школі можемо говорити про їхнє удосконалення, виведення на вищий рівень завдяки розширенню базових і здобуттю нових знань, розвитку наукового та професійного мовлення і навичок успішної комунікації й на їхній основі формуванню мовнокомунікативної компетентності загалом та термінологічної й екологічної компетентностей зокрема. «Професійне мовлення починає формуватися у вищому навчальному закладі, й потреба в ньому поряд із потребою в діяльності, праці є визначальною в становленні особистості майбутнього спеціаліста» [92, с. 188].

Формування мовної особистості у вищій будь-якого профілю підготовки – складний процес, що означає неперервний розвиток мовних і комунікативних навичок студентів у поєднанні із ґрунтовним вивченням фахової термінології. Проте обмежувати сутність МО студента лише названими компонентами, на наш погляд, недоречно, адже за допомогою мови необхідно сформувати всебічно розвиненого фахівця, що усвідомлено ставиться до мови, розуміє її значущість як компонента національної свідомості та культури, має системні знання зі свого фаху та суміжних галузей діяльності, навички володіння засобами української мови за різних комунікативних умов тощо.

Серед концептуальних засад такого навчання М. Пентилюк виділяє найголовніші:

- «українська мова як рідна і державна в усіх типах середніх і вищих навчальних закладів є засобом формування й розвитку мовної особистості, національно свідомого громадянина України;

- навчання української мови спрямоване на виховання мовної особистості – людини, яка любить, знає та береже рідну мову, з повагою ставиться до неї як до мови нашої держави, володіє її виражальними засобами, користується нею у своїй професійній діяльності й у повсякденному житті;

- формування й розвиток мовної особистості здійснюється у процесі оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності – аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, сприйманням і продукуванням мовлення;

- навчання української мови здійснюється в особистісному, когнітивному, комунікативно-діяльнісному, компетентнісному, функціонально-стилістичному й інших аспектах;

- навчально-виховний процес мовної освіти забезпечується ефективним застосуванням традиційних та інноваційних технологій;

- навчання української мови спирається на українознавство, етнологію, етнокультурологію, етнопедагогіку й етнопсихологію» [93, с. 124].

Наведені міркування охоплюють увесь спектр проблем і завдань, які має усвідомити та поставити собі за мету до виконання й використання викладач-

філолог, якщо прагне зробити викладання *УМПС* і «Фахової термінології» процесом формування мовної особистості студента,

Показниками сформованості фахового мовлення є набуття професійних знань, а отже, і засвоєння фахової термінології; уміння правильно використовувати терміни, послуговуватися ними в усному й писемному спілкуванні; правильно будувати висловлювання відповідно до стилю мовлення, комунікативної ситуації.

Думку М. Пентилюк про те, що зміст навчання рідної мови слід диференціювати «на чотири взаємопов'язані змістові лінії: мовленнєву, мовну, соціокультурну й діяльнісну (стратегічну), реалізація яких має проходити в єдності та взаємодії» [90, с. 81], вважаємо логічним розвинути щодо викладання мови професійного спрямування в закладі вищої освіти лісотехнічного спрямування. Беручи за основу лексикон, особистісний тезаурус і прагматикон мовця загалом, у структурі мовної особистості фахівця лісової та деревообробної промисловості виділяємо:

- вербальну особистість як особистість, здатну говорити, будувати найпростіші судження, характеризувати предмет, поняття, явище на загальнозрозумілому рівні; мовна здатність та мовні здібності якої є передумовою для ефективного оволодіння рідною мовою;

- мовленнєву особистість, що є досить вправною в мовленнєвій діяльності, має достатні мовні знання, доречно використовує виражальні засоби мови тощо;

- комунікативну особистість як людину, яка залежно від умов, мети й характеру процесу комунікації використовує різні стратегії і тактики спілкування, техніки аргументування, переконування, маніпулювання та ін.

Розвиваючись від вербальної у мовленнєву, особистість поступово розширює особистісний тезаурус, засвоює систему гуманітарних і спеціальних знань, опановує систему правил, навичок і вмінь спілкування, зумовлених процесами соціалізації та інкультурації, формує фахові комунікативні уміння і

навички, таким чином, МО майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі набуває ознак сформованості, цілісності.

Слушною є думка Г. Богіна, який розвиток мовної особистості вважає поступовим процесом, що протікає від рівня до рівня: МО, що опанувала прийнятими в суспільстві часто вживаними засобами прямої номінації, має певний лексичний запас, знає основні мовні правила, уміє складати речення та може сформулювати висловлювання, переходить до рівня інтеріоризації мовлення, що дає їй змогу розвинути уміння реалізувати і сприймати висловлювання відповідно до внутрішнього плану. На наступному рівні особистість повинна засвоїти лексичні та граматичні норми, зробити мовлення більш різноманітним, багатим, навчитися використовувати виражальні засоби мови, щоби мати змогу адекватно обрати мовні засоби відповідно до сфери спілкування, комунікативної ситуації й ролей комунікантів. На рівні адекватного синтезу МО вчиться продукувати та сприймати текст загалом, враховуючи відповідність створеного тексту усім змістовим і комунікативним завданням [9, с. 7–9].

Формуючи модель мовної особистості майбутнього фахівця лісового сектору, вважаємо за доцільне конкретизувати рівні розвитку МО певними сутнісними ознаками, до яких належать комунікативні ознаки мови, зокрема це: правильність, точність, логічність, чистота, образність, виразність, багатство, різноманітність, доречність, доступність (дохідливість), достатність, стислість, змістовність, емоційність, естетичність, дієвість (ефективність), ясність (перелік узагальнено за посібн. Л. Струганець «Теоретичні основи культури мови») [125, с. 40–42].

На першому рівні правильності студент опановує норми СУЛМ. Л. Струганець вважає, що «основним лінгвальним ідентифікатором правильності є дотримання норм усіх рівнів мовної ієрархії, тобто досконале володіння орфоепічними, акцентуаційними, лексичними, словотвірними, морфологічними, синтаксичними, стилістичними, орфографічними та пунктуаційними нормами української літературної мови» [65, с. 55–56], тому

формування у студентів звички контролювати власне мовлення щодо правильності вимови, наголошування, слововживання, використання граматичних форм та синтаксичних конструкцій стає підґрунтям правильності й чистоти його мовлення загалом. Як лексичні ідентифікатори чистоти мови дослідниця визначає відсутність таких позалітературних елементів: тавтології, плеоназмів, штампів, канцеляризмів, макаронізмів, просторічної лексики, жаргонізмів, слів-паразитів, діалектизмів, надмірної кількості іншомовних слів» [65, с. 58].

Рівень інтеріоризації (за Ю. Карауловим) допомагає студентам навчитися уникати однотипних фраз у висловлюваннях, пауз під час формулювання думки, розвинути внутрішнє мовлення [54, с. 74]), сприймати й відтворювати отриману інформацію. Розвитку перелічених комунікативних якостей студента сприятиме формування змістовності, ясності, виразності й емоційності мовлення.

Для того, щоб сформувати рівень насиченості мовлення, студент повинен працювати над його багатством та розмаїттям, активно поповнювати словниковий запас новою лексикою, засвоюючи не тільки основні значення слів, а й семантичні відтінки їх. Ми підтримуємо міркування Н. Бабич щодо того, що «джерелами багатства й різноманітності мовлення є лексичні, фразеологічні, словотвірні, граматичні, стилістичні ресурси мови» [2, с. 117], саме над їхнім засвоєнням має працювати студент.

Розвиваючи образність й естетичність мовлення, студент прагне увиразнити його фонетичні, лексичні, фразеологічні, морфемно-словотвірні та синтаксичні засоби, а також красу й милозвучність.

Рівень адекватного вибору забезпечує розуміння студентами доцільності використання певного арсеналу мовних засобів залежно від ситуації мовлення, типу комунікативної поведінки. Коли мовлення студента уже стало лексично багатим (студент уже якісно та кількісно розширив словниковий запас, розрізняє значення слів-омонімів і паронімів, зокрема й тих, які він буде використовувати згодом у професійній діяльності; на достатньому рівні може послуговуватися фаховою термінологією тощо), він зможе розвивати такі його ознаки, як точність і доречність, достатність і стислість.

Точність означає «вираження думки адекватно предметові або явищу дійсності, тобто несуперечність реального предмета і його назви» [65, с. 52]. Під предметною точністю Б. Головін розуміє адекватність слова і позначуваного ним предмета, а під понятійною – адекватність змісту мови і виражених у ньому понять [26, с. 128–130]. Досягти їх у висловлюванні студент зможе за умови точного засвоєння значень фахових термінів, розмежування семантики багатозначних термінних одиниць, умотивованого вживання професіоналізмів та інших розмовних форм.

Достатність і стислість є важливими для обдуманого відбору інформації, розуміння студентами обсягу висловлювання. Стислість мовлення тісно пов'язана з повнотою висловлювання, тому студента важливо навчити говорити так, щоб він зміг лаконічно, але інформаційно повно сформулювати власну думку, пояснити суть проблеми, обґрунтувати спосіб її вирішення, викласти свої міркування письмово тощо.

Навчаючись доречності мовлення (стильової, контекстуальної, ситуаційної), студент поступово звикає використовувати ті мовні засоби, які «пасують» до мовленнєвої ситуації, контролює єдність змісту й форми висловлювання, виробляє власну манеру спілкування. Навички доречного мовлення, на думку Н. Бабич, «можна сформулювати за таких умов: 1) якщо усвідомити необхідність корегувати мовлення щодо його доречності; 2) якщо володіти культурою мовлення і культурою спілкування за допомогою мови; 3) якщо мати загальну високу культуру і якщо норми етики будуть переконанням, а ввічливість, доброзичливість, терплячість і терпимість до чужих вад, повага до людей – органічними почуттями, а не правилами поведінки; 4) якщо засвоїти мову не лише як шкільний предмет, а як «живу схованку людського духу», і берегти її» [2, с. 135].

Таким чином, доречність стає основою для формування високого рівня комунікативної культури студента загалом.

Опановуючи рівень адекватного синтезу, студент, з одного боку, вчиться сприймати й узагальнювати інформацію, відчувати тональність висловлювання,

«вловлювати» підтексти, а з іншого, відтворювати інформацію, подавати її в потрібному контексті, наповнювати додатковими модальними відтінками, а отже, впливати на співрозмовника. Формуванню перелічених якостей сприятимуть логічність й ефективність мовлення, його тональність.

Логічність мови відображає структуру думки (тексту), дає змогу бачити її розвиток завдяки вдалому поєднанню слів у речення за певними законами, які сприяють розумінню змісту й мети повідомлення. До лінгвальних ідентифікаторів, які характеризують логічність як комунікативну ознаку, Л. Струганець відносить: відповідність змісту висловлювання думці, правильний порядок слів у реченні, дотримання хронологічності викладу, розмежування конкретних та абстрактних понять, смислове узгодження частин тексту [65, с. 58]. Логічне мовлення закладає основи усного й писемного наукового мовлення студента: структури повідомлення, логічної послідовності й несуперечливості викладу інформації, взаємозв'язку між змістовими частинами, умінь узагальнювати, підбивати підсумки.

Дієвість (ефективність) мовлення визначає рівень впливу на адресата, перетворення його з пасивного слухача на активного співрозмовника, спроможність його переконати, змусити діяти за певним алгоритмом.

На наш погляд, дослідження мовної особистості студента доцільно проводити на основі аналізу його лексикону, тезаурусу і прагматикону. Саме цей поділ і є в основі сформованої моделі мовної особистості студента – майбутнього професіонала лісового господарства й деревообробної галузі (див.: рис. 2.6).

Запропонована модель дозволяє розглянути якісні характеристики МО в контексті формування базових її компонентів – вербально-семантичного, пізнавального (лінгвокогнітивного), до якого належать також мовна свідомість та емоційно-ціннісне ставлення до мови, а також прагматичного.

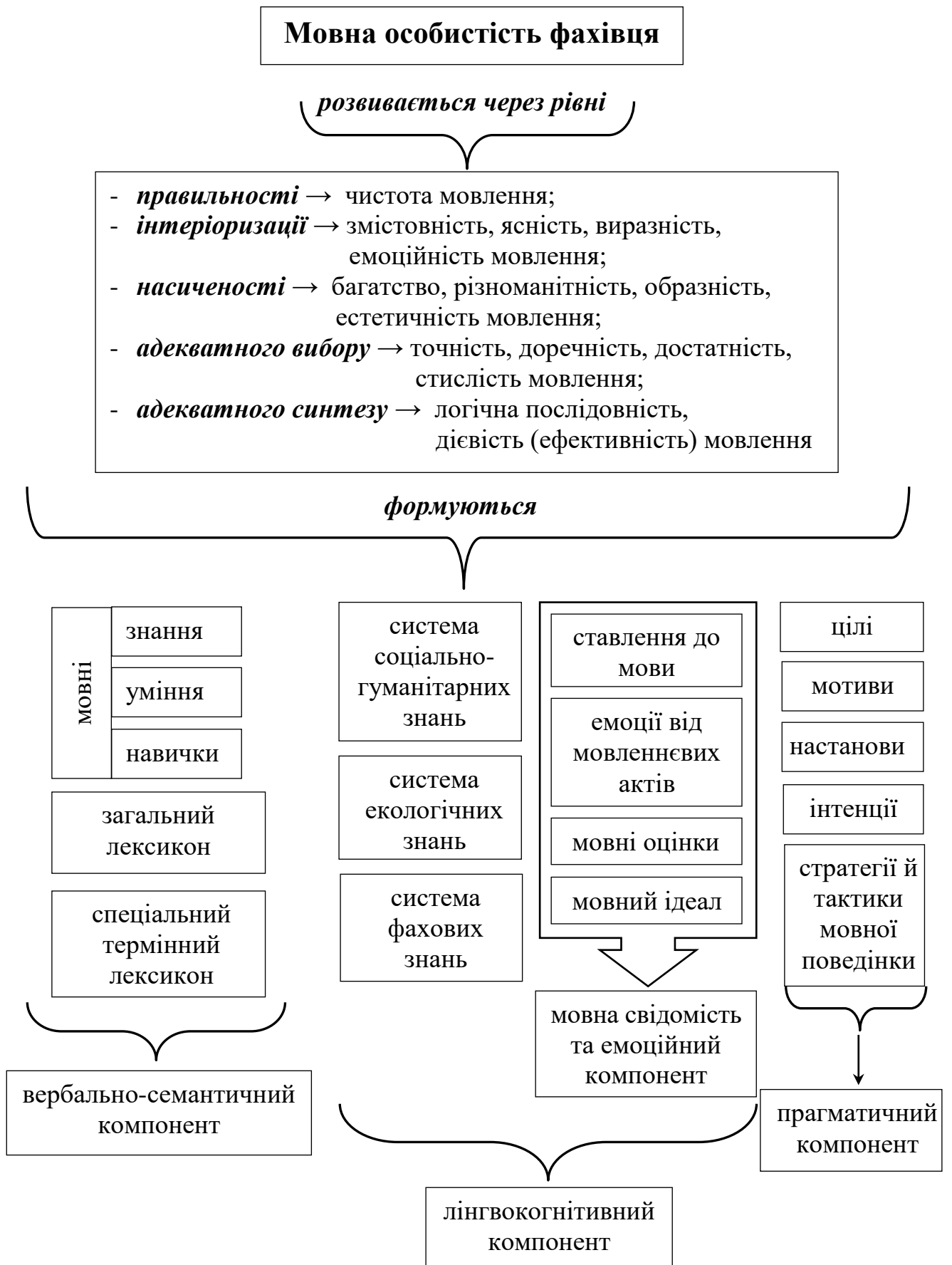


Рис. 2.6. Модель мовної особистості студента лісового господарства й деревообробної галузі як майбутнього фахівця

Мовна особистість реалізується в мовленнєвій діяльності. В основі мовленнєвих дій – мова, мовлення, мовленнєва здібність. Сукупність мовних знань, умінь і навичок та уміння використовувати різноманітні мовні стратегії, достатній лексичний запас визначають вербально-граматичний компонент мовної особистості. Кількість і якість мовних знань, що «охоплюють загальні уявлення про мову, закономірності та принципи, що в ній діють, обізнаність із нормами та стилістичними якостями мовлення» [109, с. 15], і впливають на правильність мовлення, розвиток культури мови студента загалом.

Рівень словникового запасу, знання норм і правил, основних закономірностей мови визначають уміння студента висловлюватися та загалом правильно формулювати думку. Як зазначає Ю Караулов, лексикон, який мовна особистість використовує в процесі природної вербальної комунікації, є основою її вербально-семантичної характеристики [54]. Розвиваючись, МО має змогу розширити активний словник, яким зможе послуговуватися в процесі майбутньої професійної комунікації, наповнити його фаховою терміною лексикою, а отже, якісно змінити власне мовлення щодо правильності, зробити його засобом самопрезентації в соціумі.

В основі розвитку когнітивного компонента МО студента – його пізнавальна, навчальна діяльність, тобто формування системи соціально-гуманітарних, екологічних та фахових знань.

Сформована МО фахівця лісової й деревообробної галузей повинна мати еколого-економічний спосіб мислення, розуміти органічну єдність і взаємозалежність людини та природи, бути спроможною забезпечувати сталий розвиток суспільства у гармонії з природою.

Сутність МО становлять духовні й моральні цінності людини, оскільки саме мовлення людини значною мірою відображає її внутрішній світ, система знань людини накладає відбиток на її мовлення, як на те, що вона говорить, який зміст вкладає у висловлювання, наскільки глибокими є її міркування, так і на те, як вона формулює думку.

На лінгвокогнітивному рівні (за Ю. Карауловим) мовна особистість

виявляє сукупність різноманітних знань (соціальних, побутових, культурних, енциклопедичних тощо), на основі яких формується власна картина світу кожної МО та її здатність створювати тексти на підставі індивідуальних знань про світ [54].

Емоційний компонент, на думку Л. Засекіної, «містить емоційне ставлення людини до мовної реальності, до особливостей функціонування рідної мови, ступеня її розвитку, поширення і використання в різних сферах суспільного життя» [49, с. 87]. Тому його формування пов'язуємо із мовною свідомістю, під якою розуміємо «форму свідомості, яка обіймає знання, почуття, оцінки й настанови щодо мови та мовної дійсності» [109, с. 13].

Поступовий розвиток емоцій у процесі їхнього становлення дає змогу мовній особистості: проявляти емоції від певних мовленнєвих актів, виявляти ставлення до мови, давати певні мовні оцінки як собі, так і соціальному оточенню, сприймати власну мовну особистість як носія національної мови й культури, розвивати власну мовну культуру.

Комунікативно-діяльнісні потреби особистості (прагматичний компонент) зумовлюють цілі, завдання, мотиви, наміри та настанови спілкування. Л. Засекіна трактує прагматичний компонент як такий, що «забезпечує закономірності переходу від оцінок мовленнєвої діяльності суб'єкта до осмислення себе як мовної особистості, що є носієм культури свого народу й виразником його національної ідентичності» [49, с. 87].

Мотиваційно-поведінковий складник (настанови) мовної свідомості передбачає діяльне ставлення до мови і, як зазначає П. Селігей, «готовність діяти відповідно до прийнятих орієнтацій та імперативів» [109, с. 18]. Мовні стратегії Л. Засекіна розглядає як індивідуально-своєрідні способи сприймання та породження інформації, які охоплюють навички (підсвідомі автоматизовані операції з мовою) та вміння (усвідомлені дії у різних мовленнєвих контекстах) [49]. Розвиток у студентів навичок використання мовних стратегій і вибору відповідної тактики організації процесу спілкування є необхідним з огляду на становлення прагматичного компонента МКК.

Найбільш істотним чинником, що впливає на індивідуальний прагматикон особистості студента, вважаємо професійну мотивацію. Тому для розвитку мовної особистості студента-лісотехніка важливим є формування переконання, що саме глибокі теоретичні знання, сформовані мовленнєві уміння й навички, моделі комунікативної поведінки, які він зможе використати в процесі майбутньої діяльності, його комунікабельність стануть основою для фахової самореалізації.

Професійне самопізнання – рівень самосвідомості, на якому фахівець як особистість усвідомлює себе як об'єкт аналізу, за якого він чітко може виокремити прогалини у власних фахових уміннях і навичках, що розвивається в наступний крок – крок професійної самооцінки, тобто усвідомлення доцільності додаткового навчання (часткового чи наскрізного), наслідком якого є фахове самовдосконалення. Це ж стосується і формування мовної особистості сучасного фахівця: людину неможливо примусово навчити і змусити говорити правильно, ясно й послідовно висловлювати власні міркування, використовуючи лише нормативну лексику. Лише після того, як студент:

по-перше, усвідомить прогалини в мовних та комунікативних уміннях і навичках;

по-друге, відчує потребу змінити власне мовлення (інший колектив, соціальна група, рівень посади, тобто соціальні чинники);

по-третє, захоче це зробити (і його прагнення не залишиться лише на рівні намірів), почне шукати способи реалізації власних намірів;

по-четверте, почне контролювати й аналізувати власне мовлення щодо правильності, систематично працювати над виправленням помилок; уникатиме помилок під час складання текстів різних жанрів;

по-п'яте, буде доречно використовувати стилістичні засоби мови, наповнюватиме висловлювання модальними відтінками;

по-шосте, удосконалюватиме знання щодо побудови висловлювання, розвиватиме риторичні уміння й навички;

по-сьоме, буде продумувати висловлювання, будувати їх відповідно до

запланованого комунікативного ефекту, вправно аргументувати. використовувати різні комунікативні стратегії під час спілкування задля впливу на співрозмовника, типові сценарії мовної поведінки в конкретних умовах професійної комунікації; сформує готовність висловлюватися переконливо;

по-восьме, почне сприймати себе «як носія мови і культури певного національного середовища» [49, с. 87], навчиться за допомогою власного мовлення подавати (презентувати) себе як особу з належним рівнем освіти, молодого фахівця;

по-дев'яте, сформує власне ставлення до мови як до цінності (мова як ознака власної особистості (заговори, щоб я тебе побачив), практикуватиме усвідомлене використання й шанобливе ставлення до мови в процесі майбутньої фахової діяльності), буде усвідомлювати мовні проблеми, мовну ситуацію в країні, – можна говорити про якісні зміни в мовній особистості студента.

Досягти цього, на наш погляд, можна цілеспрямованим поетапним системним формуванням вербально-семантичного, лінгвокогнітивного, емоційного та прагматичного компонентів мовної особистості студента.

Вагомим чинником, що впливає на формування МО студента, вважаємо мовну особистість викладача; процес навчання – це творча співпраця викладача та студента, у якій викладач (як представник соціального оточення) стає своєрідним зразком, прикладом для наслідування. Якщо викладач послуговується українською мовою в практичній діяльності, максимально дотримуючись правил і норм літературної мови, стежачи за чистотою та правильністю як власного мовлення, так і мовлення студентів, то відповідно він вимагатиме цього й від студентів.

Дещо перефразовуючи думку М. Пентилюк, констатуємо, що мовна особистість – фахівець із високими інтелектуальними й моральними якостями, формуватиметься тоді, коли вища освіта рідною мовою забезпечить на всіх її етапах належний рівень розвитку професійної МКК, спираючись на досягнення сучасної лінгводидактики [90, с. 84].

Загалом аналіз питань, пов'язаних із формуванням МО, важливий не лише в теоретичному аспекті, а й для вирішення прикладних завдань, зокрема щодо мовної освіти в технічних закладах вищої освіти, удосконалення змісту й методів навчання «Української мови (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології», формування ефективної методики розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей.

Основні положення другого розділу відображено в таких авторських роботах: [32; 33; 34; 35; 36].

Висновки до розділу 2

Визначення й аналіз соціальних умов і чинників, що впливають на розвиток мовної особистості студента, дають змогу зрозуміти, як саме необхідно працювати зі студентом задля максимального розвитку його мовних та комунікативних знань, умінь і навичок (МКК) під час вивчення ним «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології».

Мотивація і діяльність є основними чинниками, під впливом яких відбувається процес формування, розвитку мовної особистості студента. З одного боку, мотивація визначає діяльність: лише за умови усвідомленого підходу до неї, розвитку мотивації, розуміння потреб, вироблення відповідних норм поведінки сфера діяльності може стати іншою або й змінитися взагалі; а з іншого боку, діяльність впливає на мотивацію, бо зі зміною виду й умов діяльності іншими стануть її мотиви. Зміна виду діяльності формує нові потреби, інтереси й таким чином змінює мотивацію.

Рівень мотивації студента до навчання, його соціальна ефективність, усвідомлення себе як частини певного соціального прошарку залежать від того, з якою групою у межах *соціально-професійної та культурно-нормативної* стратифікаційних систем хоче ідентифікувати себе студент.

Ключовою передумовою формування мовної особистості студента вважаємо з'ясування сутнісних компонентів його особистості як психологічних основ навчання. За дослідженнями науковців, спрямованість та сукупність

знань, умінь і навичок особистості визначено як компоненти психологічної структури мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісової й деревообробної промисловості.

Найважливішими аспектами формування МО названо аксіологічний (ціннісно-оцінні орієнтації у виборі мови спілкування), теоретико-пізнавальний (усвідомлення екзистенційної ролі рідної мови як визначальної ознаки особи), культурологічний (виховання національно свідомої українськомовної особистості) та лінгводидактичний. Конкретизовано чинники, що впливають на становлення мовної особистості студента в процесі навчання «Української мови (за професійним спрямуванням)».

У запропонованій моделі становлення МО студента-лісотехніка відображено процес її поступового розвитку: на рівнях правильності, інтеріоризації, насиченості, адекватного вибору й адекватного синтезу формуються вербально-семантичний, лінгвокогнітивний і прагматичний компоненти – сутнісні ознаки, що характеризують розвинену МО студента.

Здійснений аналіз компонентів особистості дає змогу окреслити механізми формування мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісового сектору, до яких належать: поглиблення мовних та розвиток фахових мовленнєвих умінь і навичок; збагачення загального й розширення термінового лексикону; засвоєння системи соціально-гуманітарних, екологічних і спеціальних знань; формування патріотично налаштованої мовної свідомості, чуття мови, мовного смаку, формування системи ціннісних настанов щодо мови й мовних інтенцій тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности. Москва: Мысль, 1976. 158 с.
2. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.

3. Багринцева Л. Г. Рефлексивные механизмы самосовершенствования. URL: aeli.altai.ru./nauka/sbornik/2002/bagrinceva.html (дата звернення: 10.10.2014).

4. Бакум З. П. Методичні ідеї Івана Олійника в становленні й розвитку української лінгводидактики. *Вісник Запорізького національного університету: Збірник наукових праць. Філологічні науки. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2012. № 1. С. 40–44.*

5. Барановська Л. В. Авіаційний ВНЗ: освітнє середовище університету як детермінанта якості професійної підготовки студентів. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. С. Плачинда (голов. ред.) та ін.]. Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 18–24.*

6. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія. Біла Церква, 2002. 255 с.

7. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики: підруч. 2-е вид., доп. Київ: ВЦ «Академія», 2009. 376 с.

8. Бех І. Д. Особистісно-орієнтована модель виховання як науковий конструкт. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (дата звернення: 10.08.2017).

9. Богин Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов: автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Ленинград, 1984. 31 с.

10. Богин Г. И. Начальные уровни развития языковой личности школьника как формат для определения успешности его филологической подготовки. URL: <http://www.tversu.ru/Science/Hermeneutics/1999-1/1999-1-28.pdf> (дата звернення: 28.12.2015).

11. Бодуэн де Куртенэ И. А. Некоторые общие замечания науки о языке. *Звегинцев В. А. История языкознания 19–20 веков в очерках и извлечениях.* Москва: Наука, 1987. С. 137–164.

12. Божович Л. И. Проблемы формирования личности: избранные психол.

труды / под ред. Д. И. Фельдштейна. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 352 с. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/bozhovich_problemy-formirovaniya-lichnosti_2001/go,2;fs,1/ (дата звернення: 19.03.2017).

13. Большая психологическая энциклопедия. Москва: Эксмо, 2007. 544 с.

14. Боринштейн Є. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–72.

15. Боровицька О. Мовна свідомість у структурі діалогової взаємодії (пошуки універсальної парадигми дослідження). *Мова і суспільство*: збірн. наук. праць. 2012. Вип. 3. С. 271–281.

16. Вайсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа / пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О. А. Радченко. [2-е изд., испр. и доп.]. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 232 с.

17. Вахомов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. Москва: Международная педагогическая академия, 2001. 160 с.

18. Вашуленко М. Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання. *Початкова школа*. 2001. № 1. С. 11–14.

19. Вебер М. Основные понятия стратификации. *Человек и общество. Хрестоматия* / под ред. С. А. Макеева. Киев: Ин-т социологии НАН Украины, 1999. С.85–107.

20. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ, Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.

21. Выготский Л. С. Мышление и речь. Москва: Лабиринт, 2005. 352 с.

22. Выготский Л. С. Мышление и речь. *Выготский Л. С. Собрание соч.: в 6 т. Т. 2*. Москва: Педагогика, 1982. 504 с.

23. Вікторова Л. В. Методологічні аспекти формування професійно-термінологічної компетентності студентів-аграрників. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія*. Вип. 14. Ч. 2. Ялта: РВВ

КГУ, 2007. С. 164–171.

24. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. *Доклады АПН РСФСР*. 1958. № 3. С. 534–542.

25. Гнатюк Л. П. Мовна особистість як об'єкт лінгвістичних досліджень: історія дослідження та проблема структури. *Вісник Черкаського університету. Серія «Філологічні науки»*. Черкаси, 2003. Вип. 46. С. 104–109.

26. Головин Б. Н. Основы культуры речи: учеб. для вузов по спец. «Рус. яз. и лит.». 2-е изд., испр. Москва: Высш. школа, 1988. 320 с.

27. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 66–72.

28. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня. *Формування мовної особистості: лінгводидактичний та лінгвістичний аспекти*: матеріали наук.-практ. конф.: 19 листопада 2015 р. Черкаси: ЧНУ імені Б. Хмельницького, 2015. С. 7–14.

29. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі: монографія. Черкаси: Брама-Україна, 2008. 400 с.

30. Гончарова М. Роль мови у формуванні різновидів ідентичностей. *Мова і суспільство*: збірн. наук. праць. 2015. Вип. 6. С. 60–67.

31. Горошкіна О. М. Формування мовної особистості випускника профільної школи: лінгводидактичний аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки. Мовознавство*: Збірник наукових праць / Відп. ред. Л. І. Мацько. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 206–211.

32. Гриджук О. Є. Дослідження соціальних чинників формування мовнокомунікативної компетентності студента (на матеріалі опитування студентів лісотехнічних спеціальностей). *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2017. № 1. С. 127–136.

33. Гриджук О. Є. Компоненти мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісопромислової галузі. *East European Scientific Journal*.

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe. Volume 4, 4(8), 2016. P. 17–21.

34. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ – 2000, 2017. 446 с.

35. Гриджук О. Є. Мовна особистість як актуальний об'єкт дослідження в сучасній лінгводидактиці. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV(42), Issue: 87, 2016. P. 24–27.

36. Гриджук О. Є. Психологічні аспекти становлення мовної особистості студента-лісотехніка. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки: зб. наук. пр. Вип. 1*. Бердянськ: БДПУ, 2017. С. 130–136.

37. Гудзик И. Ф. К вопросу об изучении языковой личности учащихся младших классов. *Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Серия «Филология»*. Том 20 (59). 2007. № 4. С. 171–175.

38. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию / пер. с нем.; общ. ред. Г. В. Рамишвили. Москва: ОАО ИГ «Прогресс», 2000. 400 с. URL: http://royallib.com/book/gumboldt_vilgelm/94_izbrannie_trudi_po_yazikoznaniyu.html (дата звернення: 30.08.2016).

39. Дорофеев А. В. Компетентностная модель математической подготовки будущего педагога: монография. Москва: Флинта: Наука, 2011. 240 с.

40. Дроздова І. Взаємозв'язок формування мовної особистості студента ВНЗ нефілологічного профілю з розвитком професійного мовлення. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/zbirnuk_nayk_praz/2015/2/15.pdf (дата звернення: 10.01.2016).

41. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.

42. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Москва: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с. URL: <http://uhahufymuf.xpg.uol.com.br/dyui->

demokratiya-i-obrazovanie-pdf.pdf (дата звернення: 07.09.2016).

43. Екологічна Конституція Землі. Методологічні засади / за ред. акад. НАН України, д-ра екон. наук, проф. Ю. Ю. Туниці. Львів: РВВ НЛТУ України, 2011. 440 с.

44. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2012. 536 с. URL: http://www.childfund.org.ua/Uploads/Files/CCF/ESW_final_save.pdf (дата звернення: 29.08.2016).

45. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. Ленинград: ЛНУ, 1985. 166 с.

46. Єрмоленко С. Я., Мацько Л. І. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово*. 1994. № 7. С. 28–33.

47. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. Москва: Наука, 1982. 159 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/239411/> (дата звернення: 14.10.2016).

48. Закон України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37–38, ст. 2004). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 21.01.2016).

49. Засєкіна Л. В. Мовна особистість у сучасному соціальному просторі. *Соціальна психологія*. 2007. № 5. С. 82–89.

50. Иванкина Л. И. Тенденции современного образования и проблема целостного развития личности. *Известия Томского политехнического университета*. 2003. Т. 306. № 3. С. 132–136. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/tendentsii-sovremennogo-obrazovaniya-i-problema-tselostnogo-razvitiya-lichnosti> (дата звернення: 11.05.2016).

51. Игнатова И. Б. Структура языковой личности в лингводидактическом аспекте. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр.* / Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків: Вид-во ХНУ ім. В. Н. Каразіна, 2008. № 13. С. 54–61. URL: <http://www-center.univer.kharkov.ua/vestnik/1.php?nom=13> (дата звернення: 10.01.2016).

52. Изард К. Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 464 с.
53. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.
54. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. [7-е изд.]. Москва: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
55. Келли Дж. Теория личности: психология личных конструктов / Дж. Келли; пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 249 с.
56. Климова К. Я. Психологічні особливості формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3 (20). С. 179–184.
57. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «РУТА», 2010. 560 с.
58. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 1. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_13 (дата звернення: 10.05.2016).
59. Ковалев А. Г. Психология личности. [2-е изд., исправл. и дополн.]. Москва: Просвещение, 1965. 289 с.
60. Коваліско Н. В. Стратифікаційні порядки суспільства: концептуальні уявлення та досвід вивчення. Київ: Інститут соціології НАН України, 2008. 240 с.
61. Ковтун О. В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: монографія / наук. ред. акад. НАПН України, докт. пед. наук, проф. Богущ А. М. Київ: Освіта України, 2012. 448 с.

62. Колтуцкая И. А. Структура языковой личности в современной антропоцентрической парадигме. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Філологічні науки»*. 2013. № 2 (6). С. 294–298.

63. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: підруч. [3-є вид.]. Київ: Академія, 2014. 368 с.

64. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: курс лекций. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.

65. Культура мови: від теорії до практики: монографія / Л. Струганець, О. Бобесюк, О. Веремчук та ін.; [за ред. Л. Струганець]. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2015. 216 с.

66. Лавриненко О. Профілі мовної особистості. URL: <http://oaji.net/articles/2015/1551-1421344247.pdf> (дата звернення: 10.01.2016).

67. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разумении автора системы представления гармонии. *Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т.* Москва, 1983. Т. 2. С. 274–362.

68. Леонтьев А. А. Психолингвистика и личность. *Основы психолингвистики*. Москва – Санкт-Петербург, 2003. С. 280–282.

69. Лосский Н. О. Ценность и бытие. БОГ и ЦАРСТВО БОЖИЕ как основа ценностей. Париж: YMCA-PRESS, 1931. URL: http://royallib.com/book/losskiy_nikolay/tsennost_i_bitie.html (дата звернення: 08.11.2016).

70. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс: підруч. [2-є вид.]. Київ: Каравела, 2008. 408 с.

71. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. Вип. 30 (83). С. 229–235.

72. Малахова Ж. Д., Огаренко В. М. Викладання соціології: досвід інноваційних прийомів: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2008. 280 с.

73. Маслова В. А. Личность и культура. Витебск: Изд-во УС «ВГУ им. И. М. Машерова», 2004. 214 с.

74. Мацюк Г. Соціологічний напрям у мовознавстві: монографія. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 432 с.

75. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

76. Мацько Л. І. Мовна особистість Тараса Шевченка як чинник формування національної ідентичності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна»*: збірн. наук. праць. Острог: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. 2014. Вип. 50. С. 8–15.

77. Мацько Л. І. Українська мова: формування національної свідомості. *Педагогіка і психологія*. 1996. № 1. С. 67–79.

78. Мид Дж. Г. От жеста к символу. *Американская социологическая мысль: тексты*. Москва: МГУ, 1994. 222 с.

79. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности: учебно-методическое пособие. 2-е изд., стереотип. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.

80. Михайличенко Н. Естетика усного мовлення та професійна компетентність педагога-філолога. *Мова і суспільство*: збірн. наук. праць. 2015. Вип. 6. С. 128–133.

81. Михальчук О. «Мовна поведінка» як категорія української соціолінгвістики. *Мова і суспільство*: збірн. наук. праць. 2014. Вип. 5. С. 28–39.

82. Мішеніна Т. М. Діалогізація навчання на практично-семінарських заняттях майбутніх учителів філологічних спеціальностей як умова формування дидактичної компетентності. *Педагогіка вищої та середньої школи*: збірн. наук. праць. 2013 № 37. С. 88–94. URL: <http://journal.kdpu.edu.ua/pedag/article/download/313/366> (дата звернення: 05.12.2015).

83. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон, 2016. 310 с.

84. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова]; за ред. В. Г. Кременя. 2-е вид., перероб. і доп. Київ: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с. URL: <http://www.erasmusplus.org.ua/2014-05-30-14-56-19/prezentatsii/category/3-materialy-natsionalnoi-komandy-ekspertiv-shchodo-zaprovadzhennia-instrumentiv-bolonskoho-protseesu.html?download=83:hlosarii-terminiv-vyshchoi-osvity-2014-r-onovlene-vydannia-z-urakhuvanniam-polozhen-novo-ho-zakonu-ukrainy-pro-vyshchu-osvitu> (дата звернення: 29.08.2016).

85. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста. *Вестник УРАО*. 2002. № 1. С. 3–24. URL: <http://istina.msu.ru/profile/NechaevNN./#articles> (дата звернення: 17.03.2017).

86. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка». Луганськ, 2005. 20 с.

87. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів: Українська академія друкарства, вид-во «Фенікс» при сприянні фонду «Відродження», 1995. 46 с.

88. О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем / пер. с англ. 4-е изд. Москва: Альпина Паблицерз, 2010. 254 с. URL: http://urss.ru/PDF/add_ru/189813-1.pdf (дата звернення: 20.03.2017).

89. Оллпорт Г. Личность в психологии. Москва: «КСП+», СПб.: «ЮВЕНТА», 1998. 345 с. URL: <http://www.klex.ru/d9z> (дата звернення: 14.12.2016).

90. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: збірн. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 80–84.

91. Пентилюк М. Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 2. С. 290–297. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpudpu_2014_2_41 (дата звернення: 31.10.2016).

92. Пентилюк М. І. Психологічне підґрунтя професійного становлення майбутніх вчителів-словесників. *Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірн. статей*. Київ: Ленвіт, 2011. С. 187–192.

93. Пентилюк М. Розвиток української лінгводидактики в контексті державного стандарту базової і повної освіти в Україні. *Вісник Львівського університету. Серія філол.* 2010. Вип. 50. С. 123–130.

94. Пентилюк М. І. Формування мовної особистості учня – важлива проблема сучасної лінгводидактики. *Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірн. статей*. Київ: Ленвіт, 2011. С. 57–63.

95. Петлюченко Н. В. Харизматика: мовна особистість і дискурс: монографія. Одеса: Астропринт, 2009. 464 с.

96. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. Москва: Политиздат, 1982. 254 с.

97. Петрушенко В. Тлумачний словник основних філософських термінів. Львів: Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2009. 264 с.

98. Платонов К. К. Структура и развитие личности / отв. ред. А. Д. Глоточкин. Москва: Наука, 1986. 256 с.

99. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи: підручн. 2-е вид. Київ: Каравела, 2008. 352 с.

100. Потебня А. А. Из записок по теории словесности. *Потебня А. А. Эстетика и поэтика*. Москва, 1976. С. 286–461.

101. Потебня А. А. Мысль и язык. *Потебня А. А. Эстетика и поэтика*. Москва, 1976. С. 35–220.

102. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

103. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. Харків: Прапор, 2009. 672 с.

104. Психологія: підручн. для студ. вищ. навч. закл. / Т. Б. Партико, С. Л. Грабовська, А. О. Вовк та ін.; за ред. Т. Б. Партико. Київ: Ін Юре, 2014. 664 с.

105. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / пер. с англ. Київ: Ника-Центр, 1997. 560 с. URL: <http://www.bookland.com/download/8/83/83194/sample.pdf> (дата звернення: 28.08.2016).

106. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / сост., авторы комментариев и послесл. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. Санкт-Петербург: Питер, 2000. URL: <http://www.koob.ru> (дата звернення: 23.01.2017).

107. Савчин М. Здатності особистості: монографія. Київ: ВЦ «Академія», 2016. 288 с.

108. Саймон Г. Науки об искусственном / пер. с англ. Э. Л. Наппельбаума. [2-е изд.]. Москва: Едиториал УРСС, 2004. 144 с.

109. Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

110. Семенов О. Ціннісні пріоритети фахової практики у вищій школі. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 5. С. 35–41.

111. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтовної навчальної діяльності у вищій школі України. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 60–65.

112. Симоненко Т. В. Соціальні фактори та їх роль у процесі розвитку культури усного та писемного мовлення студентів. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*: збірн. наук. праць. Вип. 24. Київ: КНЛУ, НМАУ, 2003. С. 103–105.

113. Синица И. А. Лингвокультурная личность ученого XIX в. в текстовом пространстве культуры. *Ученые записки Таврического национального*

университета ім. В. І. Вернадського. Серія «Филологія». Том 20 (59). 2007. № 4. С. 200–205.

114. Сінкевич О. Соціальні практики масової культури: ідентифікаційний дискурс: монографія. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 360 с.

115. Сковорода Г. С. Розмова про істинне щастя. Харків: Прапор, 2002. 280 с.

116. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна, Н. В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М. І. Пентилюк. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 172 с.

117. Словник української мови: в 11 т. / [ред. колег. І. К. Білодід (голова) та ін.]. Київ: Наукова думка, 1970 – 1980. Т. 5: Н – О. Київ: Наукова думка, 1974. 840 с.

118. Соссюр Ф де. Особенности языка (языковой деятельности). Соссюр Ф. де. Заметки по общей лингвистике. Москва: Прогресс, 1990. 280 с.

119. Соціальна філософія. Короткий енциклопедичний словник / заг. ред. і укладання В. П. Андрущенко, М. І. Горлач. Київ – Харків: ВМП «Рубікон», 1997. 400 с.

120. Соціологічна енциклопедія / уклад. В. Г. Городяненко. Київ: Академвидав, 2008. 456 с.

121. Соціологія: підруч. / за ред. В. М. Пічі. Львів: Магнолія Плюс, Новий світ-2000, 2004. 277 с.

122. Стасюк Т. В. Мовно-професійна компетентність / термінологічна компетентність у розрізі соціолінгвістики. URL: <http://ukrmova.com.ua/zmist-zhurnalu/vipusk-15/movno-profesijna-kompetentnist/> (дата звернення: 15.01.2016).

123. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.

124. Струганець Л. В. Культура української мови і мовна особистість учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.

10.02.01 «Українська мова». Київ, 1996. 22 с.

125. Струганець Л. В. Теоретичні основи культури мови: навч. посіб. Тернопіль, 1997. 96 с.

126. Сухих С. А. Личность в коммуникативном процессе. Краснодар: Изд-во Южного ин-та менеджмента, 2004. 155 с.

127. Сухомлинський В. О. Роль переконань у формуванні духовного обличчя особистості. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 13–47.

128. Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: монографія / редкол.: В. О. Огнев'юк, С. О. Сисоєва, Я. С. Фруктова. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 912 с.

129. Галызина Н. Ф. Пути и проблемы управления познавательной деятельностью человека. *Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека.* Москва: Изд-во МГУ, 1975. С. 154–168.

130. Тард Г. Социальные этюды. Санкт-Петербург: Издание Ф. Павленкова, 1902. 368 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/1215588/> (дата звернення: 04.10.2016).

131. Томпсон Дж., Пристли Дж. Социология. Львов: Инициатива; Москва: АСТ, 1998. 491 с.

132. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. Москва: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с. URL: http://iling-ran.ru/library/psylingva/Ufimtseva_Yazykovoe_soznanie.pdf (дата звернення: 23.11.2016).

133. Федик О. Мова як духовний адекват світу (дійсності). Львів: Місіонер, 2000. 300 с.

134. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

135. Формування мовної особистості на різних вікових етапах: монографія / [А. М. Богущ, О. С. Трифонова, О. І. Кисельова, Ж. Д. Горіна, М. П. Черкасов]. Одеса: ПНЦ АПН України, 2008. 272 с.

136. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / пер. с нем. Москва: АСТ, 2005. 189 с.

137. Фромм Э. Человек для себя: Исследования психологических проблем этики / перевод Л. А. Чернышевой. Минск: Коллегиум, 1992. 253 с.
138. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.
139. Холодная М. А. Психология интеллекта. Томск – Москва, 1997. 370 с.
140. Черниш Н. Мова та ідентичність у сучасному світі. *Мова і суспільство*: збірн. наук. праць. 2012. Вип. 3. С. 13–21.
141. Чернявський К. Шляхи формування мовної особистості студента. *Молодь і державна мова*: Київ. молодіжна наук.-практ. конф., 19 – 20 трав. 2000 р.: збірн. матеріалів. Київ, 2000. С. 31–34.
142. Шапошников К. В. Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.04. Йошкар-Ола, 2006. 26 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/kontekstnyi-podkhod-v-protssesse-formirovaniya-professionalnoi-kompetentnosti-budushchikh-lin> (дата звернення: 19.03.2017).
143. Шмагало Р. Т. Енциклопедія художньої культури. Мистецька освіта: бібліографія, документи, теорія. 4000 джерел бібліографії. 300 фотодокументів. 1000 термінів. Львів: ЛНАМ, 2013. 520 с.
144. Шумарова Н. П. Мовна компетенція особистості: соціолінгвістичний аспект: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. філол. наук: спец. 10.02.02.; 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1994. 48 с.
145. Щербан Т. Д. Психологія навчального спілкування: монографія. Київ: Міленіум, 2004. 346 с.
146. Юнг К. Г. О становлении личности. *Юнг К. Г. Психика: структура и динамика* / пер. А. А. Спектор; науч. ред. пер. М. В. Марищук. Москва: АСТ; Минск: Харвест, 2005. 416 с.
147. Юркевич П. Д. Вибрані твори. Ідея – Серце – Розум і досвід / перекл. з рос. оригіналу С. Ярмуся. Вінніпег, 1984. URL: <http://diasporiana.org.ua/>

ideologiya/2000-yurkevich-p-vibrani-tvori-ideya-serdtse-rozum-i-dosvid/ (дата звернення: 13.08.2016).

148. Bokszański Z. Tożsamości zbiorowe. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2007. 296 s.

149. Boudon R. Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society. New York: Johan Wiley, 1974. 220 p.

150. Engineering Education for Sustainable Development (2004), Declaration of Barcelona. Barcelona: Universitat Politecnica de Catalunya. URL: <http://www.upc.edu/eesdobservatory/who/declaration-of-barcelona> (дата звернення: 19.03.2017).

151. Giddings F. The Theory of Socialization. N.–Y., 1897. 386 p.

152. Mały słownik terminów z zakresu socjolingwistyki i pragmatyki językowej. Warszawa: Spółka Wydawniczo-Księgarska, 2000. 168 s.

153. Maslow A. The farther reaches of human nature. New York, Viking, 1971.

154. Rashkevych Yu., Kravec M. The Influence of Information Technologies upon the Human Civilization Development in the 21st Century: the Ukrainian Case. *Словник wobecwyzwań rozwoju technologicznego / Pod redakcją naukową Jerzego Machnała, Moniki Małek, Krzystofa Serafna*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Politechniki Wrocławskiej, 2011. S. 27–31.

155. Tajfel H. Social identity and intergroup relations. Cambridge & Paris: Cambridge University Press & Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1982.

РОЗДІЛ 3

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВНОКОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ ЛІСОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

3.1. Сучасні стратегії та підходи до формування мовнокомунікативної компетентності студентів

Потреби суспільства вимагають принципово нового змісту та цілей освіти: лише якісне навчання студентів зумовить їхню конкурентоспроможність на сучасному ринку праці. Метою навчання є не лише засвоєння сукупності базових технічних знань, а й системи соціогуманітарних знань, комунікативних умінь і навичок, уміння нестандартно мислити, тобто формування всебічно розвиненої особистості, професіонала, здатного творчо вирішувати складні питання у майбутній фаховій діяльності. Студентові необхідно донести тезу про доцільність постійного саморозвитку, особистісного самовдосконалення, самоконтролю за власним мовленням, прагнення до творчого зростання, адже, як зауважує М. Пентилюк, «завдання вищої школи – надання можливості саморозвитку особистості, сприяння пошуку власної індивідуальності, самореалізації, що є головним у мовній освіті і професійній підготовці» [58, с. 2].

Освітні пріоритети закладені в самому змісті освіти (за С. Гончаренком і Ю. Мальованим) як системі «наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки» [10, с. 137], якими має оволодіти студент у процесі навчання. Ідеться, по суті, про формування сукупності компетентностей як «елементів цілісної системи особистісних властивостей людини, де системотвірним елементом є мета-ідеал» [28, с. 33].

Сучасний соціальний запит «ставить перед вищою школою завдання цілеспрямовано навчати студентів ґрунтовних умінь: будувати мовленнєвий

твір, створювати текст, володіти риторично-професійним мовленням, що має задані мовностилістичні ознаки й характеризується високим рівнем експресивного впливу на читача або слухача» [58, с. 3].

Окреслена проблема набуває актуальності у сучасних науково-методичних розвідках. Формуванню МКК студентів присвячені праці З. Бакум, О. Горошкіної, Л. Знікіної, К. Климової, Л. Мамчур, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, О. Селіванової, Т. Симоненко, Л. Струганець. Проблему розвитку навичок українського професійного мовлення студентів досліджували Н. Артикуца, І. Дроздова, О. Ковтун, О. Копусь, О. Мірошниченко.

Розвиток мовнокомунікативної компетентності й наповнення її додатковим змістом у контексті подальшої професійної діяльності, формування мовної особистості фахівця лісової та деревообробної галузей уважаємо пріоритетними завданнями викладача української мови в сучасному лісотехнічному виші. Розуміння необхідності говорити правильно має стати наскрізним у процесі навчання в закладі вищої освіти, проте таке розуміння не зводиться лише до дотримання мовних норм на всіх рівнях, воно стосується і знання способів передавання інформації, умілого аргументування чи апелювання опонентові, правильності побудови і проголошення наукового тексту, його стилістики, оперування фаховою термінологією.

Серед складників мовної особистості, важливих у контексті лінгводидактичних і лінгвометодичних запитів сучасної української мовної освіти, Л. Мацько виділяє: мовнокомунікативні суспільні запити, мотиваційні потреби і досконалі компетенції; ґрунтовні мовні знання й мобільність їхнього використання; мовну свідомість і усвідомлення учнями себе мовними українськими особистостями; мова є для кожної особистості справою національно-культурного самовизначення; національну культуровідповідність мовної особистості; знання концептів і мовних знаків національної культури; мовну здатність і мовну здібність; мовне чуття, мовний смак; усвідомлену естетичну мовну поведінку; мовну стійкість [49, с. 2–3].

В основі мовної особистості фахівця лісової й деревообробної

промисловості ті ж сутнісні характеристики, що й у мовної особистості загалом. Проте доречно, на наш погляд, дещо доповнити їх та конкретизувати такими компонентами:

- провадити професійну діяльність, виявляючи усвідомлене ставлення до природи, її ресурсів;
- неухильно дотримуватись гасла «*Ad naturam vivere discimus*» («Жити в гармонії з природою»).

Уважаємо, що формування МО студента можливе лише за дотримання певних педагогічних умов, урахування основних аспектів мовної підготовки, напрацювання навчальних стратегій, визначення орієнтирів таких стратегій, використання системи навчальних методик тощо. Особливо це актуально для студентів вищих технічних закладів освіти, у яких рівень мовної підготовки значно нижчий, аніж у представників гуманітарних спеціальностей.

У сучасних наукових дослідженнях найголовнішими аспектами мовної освіти студентів вважають термінологічний, лексикографічний, граматико-стилістичний, фахово-прикладний [2]. Уважаємо за необхідне продовжити цей перелік культуромовним та комунікативним аспектами. Застосування названих аспектів для професійно спрямованої лінгвістичної підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей, на наш погляд, є доречним, оскільки тоді процес навчання стане більш ефективним і професійно зорієтованим, у ньому буде максимально враховано наукові та професійні потреби майбутнього фахівця лісового господарства та деревообробної промисловості, а також міжпредметні зв'язки між лінгвістичними й фаховими дисциплінами.

Рівень мовних і комунікативних навичок визначається багатьма чинниками, серед яких одним із найвагоміших є опанування спеціальної термінології (належне її засвоєння і правильне використання в майбутній діяльності). «Оскільки мова професійного спілкування є соціально зумовленим варіантом сучасної літературної мови, то професіонал має досконало володіти понятійно-категоріальним апаратом певної сфери діяльності і відповідною йому системою термінів» [20, с. 257].

Термінологічний аспект передбачає не лише належне засвоєння термінології фаху як цілісної організованої системи, диференціації значень терміна, розуміння лексико-семантичних процесів (явища синонімії, антонімії, омонімії), специфіки функціонування питомих і запозичених термінів, а й системне вивчення термінів суміжних спеціальностей (наприклад, лісівництва, садово-паркового господарства, технологій деревооброблення), оскільки робота у галузі лісового сектору поєднує різні напрями діяльності – лісове та мисливське господарства, лісокористування, лісопромислове виробництво, деревооброблення та ін. Крім того, навіть у межах одного виробництва (наприклад, на деревооброблювальному комбінаті) необхідним є принаймні знання видів і сортів деревини, а також вад деревної сировини, що визначають її якість, а отже, слід уміти кваліфіковано пояснювати основні технологічні процеси, що відбуваються на виробництві, застосовуючи фахову термінологію.

Під час вивчення спеціальних дисциплін здебільшого не приділяється увага правильності використання самих термінів, специфіці їхнього вживання в синтаксичній конструкції. Тому особливої актуальності набуває розроблення спеціальних технологій і методик роботи з фаховою лексикою (уведення терміна в науковий текст, розрізнення його семантики, максимальної точності у вживанні, розуміння особливостей перекладу, фіксації у словнику) і використання з цією метою різноманітних методів навчання (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, проблемного, частково-пошукового, дослідницького [37, с. 126]).

Аналіз термінів лісівництва та деревооброблення доцільно здійснювати як у синхронному, так і в діахронному аспектах. Вивчення процесу розвитку терміносистеми фаху не лише забезпечить розуміння витоків її становлення, дасть змогу простежити розвиток чи зміну семантики термінів, описати їхні словотвірні моделі, а й ознайомить студентів із постатями вчених-лісівників, їхнім науковим доробком, першими працями з питань лісівництва, написаних українською мовою.

Доцільність урахування лексикографічного аспекту під час вивчення

термінології лісівництва та деревооброблення вбачаємо у формуванні навичок послуговування фаховими словниками в наукових та виробничих потребах. Сучасний інженер лісового господарства й деревообробної галузі може здійснювати пошук необхідної інформації у різних типах словників – від енциклопедичних до спеціалізованих. Тому важливим є ознайомлення студентів із фаховою лексикографічною літературою. Це сприятиме поглибленому засвоєнню термінної лексики, варіантних термінів, складних терміносполук. Окрім цього, робота на заняттях із різними типами загальних, галузевих і лінгвістичних словників дозволить студентові зрозуміти специфіку змістового наповнення й оформлення словникової статті, а отже, усвідомити доцільність використання певного виду словника в майбутній діяльності. Укладання невеликих за обсягом термінних словників (наприклад, багатозначних термінів, термінів-синонімів, термінів-словосполучень тощо) здійснюється з метою досконалого опанування студентами фахових термінів.

Граматики-стилістичний аспект мовної підготовки студентів полягає в аналізі термінів у контексті їхніх граматичних значень і специфіки використання у різних мовленнєвих ситуаціях, адже, як зазначає Н. Артикуца, «у діловому мовленні вибір слова повинен відповідати не тільки вимогам семантичної точності, але й стилістичної доречності, граматичної та стилістично правильної сполучуваності» [2]. Робота над граматичними помилками може здійснюватися через опрацювання фахових наукових текстів (передусім це завдання на редагування та переклад). Доречним є також аналіз типових порушень граматичних і стилістичних норм у процесі аудиторного спілкування (виступ на семінарі, доповідь, обговорення проблемних ситуацій), взаємоперевірка підготовлених есе, творів-роздумів, складених зразків документів. Використання стилістичного аспекту зумовлене, з одного боку, необхідністю засвоєння норм літературної мови щодо слововживання, усвідомленням доречності використання тих чи інших мовних засобів залежно від стилю висловлювання, а з іншого, урахуванням специфіки майбутньої роботи (маємо на увазі регіон країни), де можливим стає вживання діалектних

найменувань спеціальних понять (наприклад, флори і фауни України).

Фахово-прикладний аспект передбачає роботу з різними жанрами наукового тексту (написання тез, статті, підготовка доповіді, оформлення курсової, бакалаврської роботи), спеціалізованих документів, формує навички усвідомленого вибору мовних засобів залежно від змісту й мети висловлювання, правильного і точного використання термінів, навчає способам опрацювання наукової літератури.

Фахово-прикладний аспект зумовлює урахування комунікативного аспекту, оскільки розвиток мовнокомунікативних умінь і навичок студентів має здійснюватися в контексті їхньої майбутньої професійної діяльності. Діапазон таких дидактичних завдань надзвичайно широкий: це і спроможність студента створювати повідомлення різних жанрів, і вміння дискутувати, доречно використовувати аргументи, переконувати, логічно підводити співрозмовника до необхідних висновків, і навички самопрезентації.

Загалом «методу розвитку професійного мовлення властиві прийоми опрацювання граматичних форм, добір формул мовленнєвого ділового етикету, відбір паралінгвістичних чинників, правил поведінки фахівця, урахування професійної ситуації спілкування» [20, с. 171].

Культуромовний аспект базується на поєднанні термінологічного, лексикографічного та граматико-стилістичного аспектів, бо формує у студента багатий активний словниковий запас (зокрема й термінний), точність у його використанні, граматичну правильність і стилістичну доречність.

Використання всіх зазначених аспектів у процесі мовної підготовки студентів-лісотехніків забезпечить належний рівень фахових лінгвістичних знань, розвиток мовленнєвих умінь і навичок, що сприятиме успішній комунікації в майбутній професійній діяльності.

Педагогічні чинники «безпосередньо створюють базу для процесу динаміки мовленнєвої вправності та фахової комунікативної майстерності студентів» [65, с. 62]. Серед таких умов Т. Симоненко називає гуманізацію освіти, оптимізацію навчання, інтеграцію навчання, самостійну роботу,

контекстний підхід до розвитку фахової компетенції, особистісно орієнтовану освіту (взаємодію суб'єкт-суб'єкта у ВНЗ та індивідуалізацію процесу навчання) [65].

Вироблення навчальних стратегій має бути спрямоване на розвиток МКК й загалом на формування мовної особистості майбутнього фахівця. Л. Любашенко і М. Пентилюк указують на те, що стратегія як лінгводидактичне поняття охоплює кілька рівнів суб'єктної взаємодії в навчанні: 1) прогнозу; 2) дій та операцій; 3) цілевизначення (рівень навчальної мети); 4) визначення змісту навчання; 5) вибору способів діяльності та спілкування викладача і студента. Педагогічний процес здійснюється в цілеспрямованій діяльності суб'єктів навчання, що забезпечує суб'єктно-суб'єктні відношення викладача і студентів [46, с. 107; 58, с. 3].

Визначення лінгводидактичної стратегії, запропоноване Л. Любашенко, відбиває її суть, мету й процес організації: «це проект навчального процесу та розподіленої співдіяльності суб'єктів, який здійснюється як кероване усвідомлене оволодіння мовою з метою реалізації мовлення для задоволення фахових потреб та запитів зрілої особистості, користування мовою як засобом спілкування, вираження та розуміння думок, відображення емоційного стану мовців» [46, с. 108].

На наш погляд, функція стратегії полягає не лише в унормуванні розподіленої співдіяльності суб'єктів навчання і спрямуванні її на ті навчальні цілі, які ставить програма; конкретизації завдань і цілей навчання, узгодження з навчальними цілями необхідної діяльності задля накопичення знань, вироблення умінь і навичок [46, с. 103], а й у впливі на активність учасників освітнього процесу, мотивуванні їх до діяльнісного підходу до навчання.

Застосування стратегій у процесі вивчення мови професійного спрямування в закладі вищої освіти спрямоване на розв'язання конкретних дидактичних завдань і наукове пізнання загалом. На думку І. Дроздової, оптимально вироблені індивідуальні стратегії підсилюють розуміння, засвоєння і збереження в пам'яті усієї необхідної навчальної інформації, ведуть до

автоматизованого розуміння і вироблення мовлення мовою, що вивчається [20, с. 126]. Передбачуваним кінцевим продуктом навчальної діяльності М. Пентилюк вважає висловлювання, текст, спілкування, саме тому лінгводидактична стратегія навчання мови має ґрунтуватися передовсім на комунікативній та прагматичній функціях мови [58].

На основі узагальнення класифікацій стратегій оволодіння мовою, запропонованих С. Лебединським та О. Любашенко, І. Дроздова загальні й індивідуальні стратегії оволодіння й користування українською мовою з метою формування професійного мовлення поділила на:

- метакогнітивні (обдумування й планування процесу навчання, контроль за розумінням або продукуванням мовлення у процесі їхньої реалізації, самооцінка результатів навчання);

- когнітивні (стратегії інтеріоризації й автоматизації знань про українську мову, актуалізація фонових, декларативних, процедурних знань, оцінка комунікативних професійно орієнтованих ситуацій);

- соціально-афективні й соціально-прагматичні (кооперування в навчанні, спілкування, наразі й професійно-ділове; взаємодія, інтроспекція, «внутрішній діалог», перегляд неефективних мовних і комунікативних стратегій тощо);

- комунікативні (компенсація неадекватних мовленнєвих ресурсів, адекватний вибір засобів, реалізація смислових замінів, контекстуальна оцінка мовленнєвих сегментів (слів-термінів, термінних словосполучень тощо), оперування мовним і мовленнєвим матеріалом та його трансформування);

- стратегії мовленнєвого сприйняття і відтворення (планування семантичного й мовного спрощення, лексичного наповнення і синтаксування, коригування і контролю, а також пошуку контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізація вербальних мереж за професійними інтересами).

Дослідниця вважає, що розроблення загальних та індивідуальних стратегій оволодіння й послуговування українською мовою з метою розвитку професійного мовлення студентів дозволяє виділити різноманітні аспекти

процесу навчання для визначення конкретних лінгводидактичних завдань [20, с. 127–128].

З лінгводидактичної позиції І. Дроздова виділяє базові типи когнітивно-операційних процедур, що формують мовні структури для складання чотирьох типів стратегій оволодіння і користування мовою, це:

- готові мовленнєві моделі (вислови, що засвоюються цілісно, без аналізу складових елементів; оволодіння такими моделями передбачає використання трьох типів стратегій: пригадування, імітація, а також аналіз моделей за складовими елементами);

- творче професійне мовлення (етап вироблення стратегії акумулювання нового знання й етап формування стратегії автоматизації знань, які вже набуті, тобто вироблення навичок фахово орієнтованого спілкування);

- мовленнєве породження й мовленнєве відтворення (це стратегії планування, семантичного і мовного спрощення, стратегії корегування і стратегії контролю);

- стратегії мовосприйняття (пошук контекстуальних і внутрішньомовних опор, активізація ментального простору (професійно орієнтованих вербальних мереж), глибинна предикація, змістовні заміни, формування динамічного концепту висловлювань [20, с. 128].

Уважаємо, що у навчанні студентів-лісотехніків мови професійного спрямування вмотивованим є використання усіх типів лінгводидактичних стратегій, описаних Л. Любашенко [46], зокрема: стратегій рецептивного мовленнєвого спілкування; стратегій продукування тексту; стратегій перетворення тексту.

До найголовніших орієнтирів лінгводидактичних стратегій М. Пентилюк відносить особистісно орієнтоване навчання, когнітивну й комунікативну методики навчання української мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний та крос-культурний аспекти, зміст і технології професійної підготовки студентів, сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах, шляхи формування комунікативної компетентності та її складників

(мовної, мовленнєвої, соціокультурної, діяльнісної (стратегічної) тощо), концептуальні засади профільного навчання української мови та ін. [58, с. 2].

Як базові Е. Зеєр називає такі ознаки особистісно орієнтованого навчання: розвиток особистості студента; особистість стає системоутвірним чинником організації всього освітнього процесу; педагоги та студенти є повноправними суб'єктами освітнього процесу; провідними мотивами навчання, його сутнісними цінностями стають саморозвиток та самореалізація усіх суб'єктів навчання; формування міцних знань, умінь і навичок – умовою забезпечення компетентності особистості; повноцінна компетентність особистості забезпечується шляхом залучення до процесу навчання її суб'єктивного досвіду; метою особистісно орієнтованого навчання стає розвиток автономності, самостійності, відповідальності, рефлексії; особистісно орієнтована освіта охоплює два взаємопов'язані процеси: особистісно орієнтоване навчання та особистісно орієнтоване виховання [27]. Особистісно орієнтований підхід, за Л. Барановською, забезпечує свободу змісту освіти з метою задоволення освітніх, духовних, культурних та життєвих потреб особистості, сприяє її розвитку, самореалізації в освітньому процесі [5].

Метою особистісно зорієнтованого навчання української мови студентів-лісотехніків є формування умінь і навичок грамотної, ситуативно виправданої, правильно побудованої комунікації в умовах майбутньої професійної діяльності, тобто МКК.

«Комунікативна й когнітивна методики навчання української мови потребують глибокого осмислення концепцій мовної освіти та профільного навчання, ... концептуальних засад нових програм з української мови» [58, с. 4], тому важливим є розроблення таких навчальних програм з української мови (за професійним спрямуванням) і фахової термінології, у яких комунікативна та когнітивна методики знайшли б повне відображення.

Комунікативна методика навчання мови професійного спрямування спрямована передусім на розвиток мовленнєвих навичок студентів, тобто на практичну комунікацію. Доцільність використання такої методики зумовлена

необхідністю фахово зорієнтованої мовної і мовленнєвої підготовки студентів, забезпечення високого рівня їхньої МКК.

Теоретичним підґрунтям комунікативної методики навчання української мови М. Пентилюк вважає «усвідомлення сутності понять мова, мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування» [58, с. 4]. Зважаючи на фахове спрямування навчання мови у лісотехнічному закладі вищої освіти, вважаємо за доцільне продовжити цей перелік, доповнивши його такими поняттями, як: термін, термінологія як система, культура фахового мовлення.

Комунікативні вправи й завдання мають бути спрямовані на активізацію студентами усіх знань, умінь і навичок: це вправи, що розвивають пам'ять, логіку, уміння мислити не лише аналітично, а й образно, оцінювати інформацію; також це завдання на виявлення помилок у мовленні однокласників, навчальні діалоги, дискусії, ігрові ситуації, робота в парі, команді тощо.

Доцільність використання когнітивної методики навчання мови в закладі вищої освіти обумовлена орієнтацією на розвиток лінгвістичної ерудиції, професійної компетентності й формування вмінь самостійної роботи з науковими джерелами, удосконалення навичок лінгвістичного аналізу тексту, а також створення власних висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, підвищення інтересу до вивчення української мови, виховання національної свідомості, поваги до мовних традицій українського народу [58, с. 5].

М. Пентилюк, І. Дроздова вказують, що для реалізації когнітивної методики навчання мови провідними є «соціокультурний, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, компетентнісний, особистісно орієнтований підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в мовця національно-мовної картини світу» [58, с. 5; 20]. Доцільно, на наш погляд, доповнити цей перелік аксіологічним, ситуаційно-проблемним та професійно зорієнтованими підходами як обов'язковими для формування мовної особистості сучасного фахівця. Названі підходи вважатимемо

методологічними засадами розвитку МКК студентів-лісотехніків.

В основі застосування *соціокультурного підходу* – розуміння того, що становлення МКК фахівця лісового сектору неможливе без урахування рівня особистої культури, поваги чи зневаги до рідної мови, соціальних умов, середовища, у яких виріс і сформувався чи в майбутньому працюватиме студент.

Під час реалізації *комунікативного підходу* навчання мовлення відбувається в процесі спілкування (зокрема на заняттях, коли моделюються практичні ситуації, наближені до фахових). Під час навчальної комунікації студент вчиться апелювати до співрозмовника, вдало поєднувати різні засоби переконування з аргументами і тактикою ведення діалогу, вправляється у мовній грамотності (з основним акцентом на правильному вживанні термінів). Активізація мисленнєво-мовленнєвої діяльності студента, на наш погляд, можлива лише за умови виконання інтерактивних завдань, створення в аудиторії творчої атмосфери співпраці між студентами та викладачем. Крім того, *діяльнісний* підхід дозволяє використовувати теоретичні знання для вирішення конкретних комунікативних завдань. Тому логічним видається об'єднання двох названих підходів у *комунікативно-діяльнісний*, реалізація якого в освітньому процесі дасть змогу сформувати у студента навички фахової комунікації в майбутній професійній діяльності.

Через комунікативно-діяльнісний підхід можемо сформувати у студентів-лісотехніків уміння і навички спілкуватися на професійні теми, моделювати ситуації майбутньої ділової чи фахової комунікації (заздалегідь планувати акт спілкування, прогнозувати його розвиток, варіанти можливих відповідей, критично оцінювати ситуацію спілкування та співрозмовника, уміти слухати та вловлювати можливий підтекст, уміло застосовувати аргументи, грамотно використовувати мовно-виражальні засоби та фахові терміни).

У використанні *функційно-стилістичного підходу* важливим є акцент на екологічне спрямування освітнього процесу. Екологічний складник у такому контексті набуває особливого значення, оскільки саме «підготовка громадян із

високим рівнем екологічних знань, екологічної свідомості й культури на основі нових критеріїв оцінки взаємовідносин людського суспільства і природи повинна стати одним з головних важелів у вирішенні надзвичайно гострих екологічних і соціально-економічних проблем сучасної України» [35]. Формуючи навчально-методичне забезпечення дисципліни на основі матеріалів екологічного спрямування, можемо домогтися від студентів усвідомленого ставлення до необхідності збереження, раціонального використання та відтворення природного життєвого докільця і природних ресурсів, а також виховання у них любові й поваги до рідної землі.

Компетентнісний підхід (за Н. Голуб) передбачає розвиток умінь вирішувати проблемні завдання, пов'язані з пізнанням і формуванням власної картини світу; міжособистісною взаємодією, оцінюванням власних вчинків; виконанням соціальних ролей; споживацьким та естетичним оцінюванням; здійсненням певного вибору (мотиву рішення, професії, стилю життя, способу розв'язання конфлікту); вирішенням життєвих проблем тощо [9, с. 3].

Вибір компетентнісного підходу зумовлений можливістю сформулювати сутнісні компоненти МКК (за І. Зимньою) студентів, зокрема: а) готовність до прояву цієї здатності в діяльності, комунікативній поведінці; б) знання засобів, способів вирішення професійних завдань у комунікативному аспекті, виконання правил і норм щодо мовлення; в) досвід реалізації знань, тобто вміння, навички; г) ціннісно-змістове ставлення до змісту компетенцій, їхня особистісна значущість; д) емоційно-вольова регуляція як здатність адекватно до ситуацій соціальної та професійної взаємодії продукувати і регулювати рівень компетентності [28]. Крім цього, використання компетентнісного підходу забезпечує формування *компетенції* як деякої програми, образу, сценарію, фрейму, правила і *компетентності* як актуалізації, актуальної реалізації цієї потенції особистістю – її особистісної властивості [28].

Уважаємо, що компетентнісний підхід до навчання студентів лісотехнічних спеціальностей може бути реалізований через формування низки компетентностей, як фахових (спеціальних, де екологічна компетентність

набуває особливої актуальності), так і мовнокомунікативної, компонентами якої є: мовна, мовленнєва, термінологічна, функціонально-комунікативна, соціокультурна компетентності. Іншими словами, це формування комплексу мовних, мовленнєвих, комунікативних знань, умінь та навичок студентів, необхідних для успішної професійної діяльності.

Особистісно зорієнтований підхід зумовлює спрямування на особистісний розвиток студента засобами навчальної діяльності, з урахуванням індивідуальних психологічних особливостей кожного студента, його потенційних здатностей до навчання, прагнення до самовдосконалення.

Під особистісно орієнтованою парадигмою освіти А. Хуторської розуміє концептуальну схему, модель постановки й вирішення проблем освіти, у якій визнаються унікальна сутність кожного, хто навчається, й індивідуальність його освітньої траєкторії. Основна функція особистісно орієнтованого навчання – забезпечувати і відображати становлення особистісних освітніх смислів учня [76, с. 59]. У його основі «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до самосвідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [11, с. 243]. Уважаємо, що врахування особистісних якостей студента допоможе викладачеві організувати ефективну навчальну взаємодію з ним, спрямувати її на подолання недоліків, виявлених під час навчальної діяльності, на розвиток у студента науково-дослідницьких умінь і навичок.

За А. Хуторським, особистісний сенс отримання освіти залежить від мотиву, яким керується учень. Пошук і набуття смислів у процесі навчання може мати такі етапи: особистісна творчість учня стосовно об'єктів, які він вивчає (освітня продукція учня як особистісний зміст його навчання); самоусвідомлення особистого досвіду, знань і ціннісного ставлення учня, що виявляються в процесі пізнання навчальних об'єктів і загальнокультурних відомостей про них (рефлексивно «отримані» результати пізнання і творчості); позиція і відповідна діяльність щодо фундаментальних досягнень людства, пов'язаних з об'єктами, що вивчаються (ставлення до загальнокультурних

знань і соціального досвіду). Це дає змогу учневі подолати відчуження від змісту освіти й виділити в ньому особистісно значущу основу [76, с. 59–60].

У контексті формування МКК студента такою значущою основою має стати усвідомлення ролі мови, рівня її знання і володіння нею для ефективної діяльності й власної самореалізації. З боку викладача, це врахування і розвиток індивідуальних мовленнєвих умінь кожного окремого студента, а саме: актуалізація основних правил і норм української мови задля подальшого використання у фаховому мовленні, розвиток його особистісного тезаурусу, навичок і вмінь спілкуватися, аргументувати тощо, тобто належного рівня його комунікативної поведінки як майбутнього фахівця.

Специфіка застосування *аксіологічного підходу* зумовлена тим, що в процесі навчання української мови професійного спрямування у студентів формується ціннісне ставлення до мови, до процесу навчання, до майбутньої професії. На думку В. Лук'янова, саме «цінності забезпечують людину життєвими орієнтирами, визначають життєво важливі цілі діяльності і, зрештою, надають людському життю повного сенсу» [45, с. 222]. Кожен студент як особистість прагне розвинути власні здібності, самореалізуватися, бути спроможним самоутвердитися (задовольнити таким чином власні потреби, очікування від процесу навчання), а формування названих граней особистості можливе лише за умови усвідомлення ціннісних аспектів, що формують сутність особистості, духовних і моральних критеріїв, відповідно до яких студент здійснюватиме майбутню професійну діяльність. Належний розвиток мовних та комунікативних фахово зорієнтованих умінь і навичок, розуміння процесу спілкування не лише як засобу донесення інформації, а й способу впливу на співрозмовника, регулювання стосунків з ним, толерантність і виваженість стають тими засобами, що визначають основу комунікативної поведінки студента.

Ситуаційно-проблемний підхід (за І. Зимньою) націлений на створення навчальних ситуацій різного рівня складності, у яких основним способом їхнього вирішення стає успішна комунікативна взаємодія. У таких умовах

найбільш ефективно формуються основні постулати мовленнєвої поведінки: кількості (дозована інформативність висловлювання), якості (правдивість, щирість, обізнаність мовця), відношення (відповідність мовлення темі розмови) та манери мовлення (прозорість, зрозумілість, раціональність) [62, с. 613].

Нова парадигма мовної освіти чітко окреслює роль *професійно зорієнтованого підходу* до становлення МКК студентів лісотехнічної галузі в умовах майбутньої діяльності, адже формуються такі якості мовця, як самостійне мислення, мовна пам'ять на особливості функціонування у сфері професійної діяльності, адекватний добір мовних засобів для подання інформації за фахом, взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості у складних виробничих умовах, вміння слухати тощо.

Навчання мови в лісотехнічному університеті має набути рис усвідомленого поетапного процесу (від засвоєння мови професійного спілкування, фахової термінології до формування навичок правильної наукової комунікації у спеціальних дисциплінах). Успішна реалізація цього процесу можлива лише за умови залучення і усвідомленого ставлення викладачів технічних дисциплін, розроблення комплексної програми формування МКК студентів. У цьому контексті слушним є міркування Л. Струганець, що «тільки науково обґрунтована теорія допоможе перетворити мовно-культурну діяльність у дійову програму лінгвістичного виховання, розвитку національно-мовної самосвідомості, вироблення мовного чуття, вміння користуватися виражальними засобами мови з урахуванням умов і завдань комунікації» [69, с. 7].

Використання різних підходів під час навчання студентів *УМПС* і «Фахової термінології» обумовлене навчальною метою – формуванням МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей. Поєднання кількох підходів до навчання у межах одного заняття чи заміна їх (за потреби) забезпечує його інтегративність; допомагає організувати активну взаємодію між викладачем і студентами, зробити навчання діяльним процесом, сформувати мовнокомунікативні знання, вміння й навички, а також розвинути інтелектуальні здібності студентів, їхні особистісні якості; сформувати

ставлення студента до навчання як особистісно значущого процесу.

Загалом вибір лінгводидактичної стратегії та її проектування для опанування мовного матеріалу залежить від змісту навчальної діяльності, його відповідності потребам і очікуванням студентів, їхньої налаштованості на активне навчання, можливості застосування отриманих знань у навчальній і майбутній професійній діяльності й, відповідно, зумовлює використання певних підходів, методів і прийомів навчання, системи вправ і творчих завдань.

Підсумовуючи, можемо зазначити, що описані найважливіші аспекти мовної підготовки, названі педагогічні стратегії та їхні орієнтири, окреслені підходи вважаємо визначальними для формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей. Урахування їх обов'язкове в спеціально створеній методиці навчання мови професійного спрямування й фахової термінології, упровадження якої в освітній процес підвищить якість МКК майбутніх інженерів лісотехнічної та деревообробної галузей і сприятиме розвитку їхньої мотивації до навчання української мови як засобу ділової комунікації.

3.2. Принципи навчання в системі розвитку мовнокомунікативних знань студентів

У сучасних педагогічних дослідженнях актуалізовано провідні принципи подальшого розвитку вищої школи: неперервної освіти протягом усього життя; переорієнтації освіти на відродження духовності народу, формування національно свідомої особистості; посилення соціально-гуманітарного компонента технічної освіти; екологізації навчання; оновлення навчальних програм; навчання через діяльність; активізацію творчого потенціалу студента, повноцінну реалізацію його можливостей тощо. В. Дьяченко переконливо доводить, що система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах [21, с. 172].

В організації процесу навчання фахової української мови й термінології, у першу чергу, мають бути задіяні принципи гуманізації й гуманітаризації навчання; екологізації; формування національно свідомої мовної особистості студента. У такому контексті визначення загальнодидактичних і лінгвометодичних принципів навчання є обов'язковим, бо забезпечує реалізацію мети і завдань освітнього процесу, визначає специфіку педагогічного проектування, технології навчання, аспекти навчальної діяльності, зумовлює вибір навчальних методів і прийомів. Процес формування МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей зумовлює вмотивований вибір принципів навчання, тобто (за І. Кочан і Н. Захлюпаною) «основних правил, вимог щодо організації навчально-виховного процесу, які впливають із закономірностей процесу навчання» [37, с. 224].

За «Філософським енциклопедичним словником», *принцип* (від лат. *principiūm* – начало, основа) – це «першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки» [74, с. 519], тому саме на основі вибору певної сукупності принципів, на наш погляд, треба розпочинати процес організації будь-якого виду навчальної діяльності. Як «основні вихідні положення теорії навчання» [11, с. 270] у вищій школі принципи навчання покликані «працювати» на реалізацію основної мети – підготовку висококваліфікованого фахівця. Навчання у вищій школі – складний багатогранний процес, основним завданням якого є забезпечення умов, необхідних не лише для здобуття вищої освіти, а й усебічного розвитку особистості, її виховання. Такий підхід зумовлює використання і загальнодидактичних, і власне методичних принципів навчання й виховання студента.

У «Проекті Концепції мовної освіти в Україні» зазначено, що мовна освіта ґрунтується на таких *загальнодидактичних принципах*: гуманізму, людиноцентризму, природовідповідності; єдності навчання, розвитку і виховання; науковості; систематичності та послідовності; усвідомленості й доступності; наступності і перспективності; зв'язку теорії з практикою; диференціації та індивідуалізації; культуровідповідності; застосування різних

форм навчальної діяльності; реалізації міжпредметних зв'язків та ін. [59].

Г. Ващенко серед принципів навчання виділяє: 1) науковість навчання, 2) його систематичність, 3) принцип виховного навчання, 4) принцип життєвості, 5) активності, 6) природовідповідності, 7) принцип індивідуалізації, 8) принцип наочності й конкретності [7, с. 83].

Дослідники вважають, що в освітньому процесі доречно враховувати такі дидактичні принципи, як «науковість і філософський світогляд; зв'язок теорії з практикою, практичного досвіду з наукою; системність і послідовність у підготовці фахівців; свідомість, активність і самостійність студентів у навчальній роботі; поєднання індивідуального пошуку знань з навчальною роботою в колективі; з'єднання абстрактності мислення з наочністю викладання» [8, с. 63].

У складних умовах сьогодення особливої значущості набуває принцип виховного навчання (за Г. Ващенко), або зв'язку навчання з вихованням (за М. Пентилюк). Виховання через навчання (чи навчання через виховання) полягає у формуванні морально-етичних рис особистості, розвитку її духовності, національної й мовної свідомості, особистісного потенціалу, шанобливого ставлення до мови тощо.

Нашою дидактичною метою є формування мовної особистості студента лісотехнічного вишу, тому вибір принципів навчання має базуватися на розумінні того, що особистість розвивається в процесі навчання, засвоєння системи знань відбувається крізь призму особистісного сприйняття, необхідним є виконання дій та операцій, за допомогою яких «знання складаються в систему ідей та понять» [46, с. 12], студент вчиться мислити й аналізувати, його мисленнєві процеси стають більш системними, результати мисленнєвої діяльності набувають конкретних форм вираження, удосконалюються навички самостійної роботи, розширюється світогляд тощо.

Принцип науковості у вищій школі вважаємо визначальним з огляду на те, що сучасний рівень науки потребує фахівців належного рівня кваліфікації. Тому відповідність змісту навчання науковим досягненням сьогодення,

озброєння студентів методами наукового пізнання, органічне поєднання теорії і практики, комплексне вивчення спеціальних та соціально-гуманітарних дисциплін, формуванням у свідомості студентів природничо-наукової картини світу в процесі навчання визначають особливості застосування принципу науковості в закладі вищої освіти.

Обов'язковими є загальнодидактичні принципи систематичності й послідовності (за І. Кочан), за якими викладач має давати студентам цілісну систему знань про мову, пояснюючи їм, як теоретичні знання можуть бути використані в процесі майбутньої фахової комунікації (усної й писемної).

Принципи співтворчості й індивідуалізації (за М. Пентиліук) організують спільну навчальну діяльність викладача та студентів або самих студентів (наприклад, у процесі підготовки спільного завдання) і враховують індивідуальний потенціал кожного, його запити й потреби. Водночас ці принципи працюють на розвиток діяльній й комунікативній взаємодії між студентами, їхніх особистісних якостей, на реалізацію спільної мети, формування навичок роботи в команді.

Застосування принципів когнітивної методики (особистісного, етнокультурного, інтегративності, емоційності, креативності та активної пізнавальної спрямованості [37, с. 223]) увиразнює освітній процес, дає змогу виявитися особистісним оцінкам студентів щодо його цікавості, ефективності, дослідження нового, визначає потреби та здатність студентів до саморозвитку, інноваційної діяльності, сприяє розвитку їхніх особистісних якостей.

К. Климова пропонує систему загальнодидактичних та власне методичних принципів навчання української мови, які лягли в основу «педагогічного проектування технологій формування складових мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх педагогів-нефілологів» [33, с. 190].

До загальнодидактичних принципів, які, на наш погляд, можуть бути використані під час створення цілісної моделі формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей, належать:

- *принцип гуманізації* («процес мовної освіти спрямований на розвиток комунікативної особистості кожного студента...; в основу педагогічних технологій покладено увагу до людини – найвищої цінності сучасного суспільства» [33, с. 191]);

- *принцип гуманітаризації* (у студентів «формується ціннісні орієнтації, здатність до культурного саморозвитку; підвищується рівень національного самоусвідомлення» [33, с. 191]);

- *принцип свідомості* («передбачає глибоке розуміння навчального матеріалу й осмислене засвоєння знань, умінь і навичок, усвідомлення завдань і майбутньої праці, пробудження інтересу до неї, потреби в правильному її виконанні, уміння творчо застосовувати здобуті знання в житті» [68, с. 128]);

- *принцип індивідуалізації* (з одного боку, кожен студент може вивчати мову професійного спрямування за індивідуальним планом, а з іншого, до кожного студента можливо знайти індивідуальний підхід, у різний спосіб мотивувати його до навчання);

- *принцип культуровідповідності* («відповідність українськомовного навчання і виховання сучасним вимогам освітнього середовища і часу, ... в контексті сучасної культури і науки» [33, с. 191]);

- *принцип науковості* (урахування під час навчання сучасних лінгвістичних теорій);

- *принцип практичної спрямованості* (скерований на формування у студента мовних і комунікативних знань, умінь та навичок, необхідних для ефективної професійної діяльності);

- *принцип наочності* (використання таблиць, схем, рисунків, навчальних презентацій тощо); його використання, на думку М. Пентилюк, «дає змогу в доступній формі викласти навчальний матеріал і домогтися його свідомого засвоєння» [68, с. 127];

- *принцип співробітництва та співдружності викладачів і студентів* (створення умов, за яких студенти мали б змогу творчо реалізувати себе в процесі роботи в команді; забезпечення комфортної навчальної атмосфери, у

якій викладач надає студентам необхідну методичну допомогу);

- *принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу* («емоційне забарвлення змісту навчального матеріалу, процесу суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії сприяє активізації сприймання, пам'яті, мислення, уяви» [33, с. 193]);

- *принцип модульності*, тобто культури мовлення;

- *принцип доступності й посиленості* (ясний і зрозумілий виклад навчального матеріалу з поступовим його ускладненням, використання доречних засобів і прийомів навчання; тут доречно пригадати міркування Г. Ващенка: «У навчанні йди від часткового до загального, від простого до складного, від конкретного до абстрактного, від легкого до важкого» [7, с. 99]);

- *принцип індивідуалізації навчання, самостійності* (урахування індивідуальних здібностей та зацікавлень студентів (різні варіанти та рівні складності завдань), формування навичок самостійної навчальної та дослідницької роботи студента);

- *принцип безперервності* («раціональне поєднання форм аудиторної й позааудиторної групової та індивідуально-самостійної навчальної роботи студентів-нефілологів» [33, с. 193]);

- *принцип активізації міжпредметних зв'язків* («актуалізація знань про мову як універсальну багатофункціональну систему, здобутих студентами у процесі вивчення інших гуманітарних навчальних дисциплін» [33, с. 193]; усвідомлення можливості застосування знань, здобутих під час вивчення мови професійного спрямування, у процесі опрацювання інших навчальних курсів);

- *принцип наступності та перспективності* («спроєктованість змісту навчальних курсів на подальше професійне мовне самонавчання» [33, с. 194]).

Перелік проаналізованих принципів вважаємо за доцільне доповнити *принципом цілісності змісту навчання* (усі компоненти навчального плану формують цілісну, чітко структуровану систему і працюють на єдину мету – формування МКК студента), *принципом творчого підходу* (студенти вчаться нестандартно вирішувати проблемні ситуації, моделювати різні варіанти

комунікативної поведінки в процесі розв'язання навчальної конфліктної ситуації) та *принципом екологізації*.

Основною метою використання принципу екологізації є поступове «залучення студентів до природоохоронної та ресурсозберігаючої діяльності з акцентом на самостійній дослідницькій та практично перетворюючій роботі» [1, с. 137]. Принцип екологізації полягає в наповненні змісту навчальних програм матеріалами на екологічну тематику; екологічне спрямування освітнього процесу може бути реалізоване у напрямі:

- подолання прагматизму у ставленні до природи, усвідомлення необхідності її збереження;
- усвідомлення відповідальності перед наступними поколіннями за використання природних ресурсів;
- актуалізації системи екологічних знань;
- насичення змісту навчальних дисциплін екологічною тематикою;
- формування екологічного світогляду як основи формування екологічної культури;
- розвитку норм поведінки студента, зорієнтованих на збереження довкілля.

Особливої значущості екологізація як наскрізний принцип навчання набуває в гуманітарній і спеціальній підготовці студентів лісотехнічних спеціальностей, бо їхня майбутня професійна діяльність безпосередньо пов'язана зі збереженням і відтворенням лісових ресурсів. У процесі вивчення *УМПС* принцип екологізації використовуємо з метою формування екологічної свідомості студента засобами української мови (засвоєння екологічних термінів, складання текстів різних жанрів на екологічну тематику, опрацювання наукових статей, складання тез, підготовка презентацій про проблеми довкілля).

Загалом екологізація освіти «повинна стати ключовим фактором творення інноваційної освітньої парадигми підготовки і виховання фахівця з еколого-економічним способом мислення» [72, с. 355]. Тому «фахівець для сталого розвитку, незалежно від того, яку спеціальність він здобув у результаті

навчання у ВНЗ, – це фахівець зі сформованою екологічною компетентністю, тобто здатністю гармонійно взаємодіяти з довкіллям та соціумом у всіх сферах власної життєдіяльності» [73, с. 54].

Уважаємо, що визначальними принципами, окрім екологічного, для формування МКК студента-лісотехніка мають стати також *принципи природовідповідності, наступності, послідовності, «розвитку культури своєї літературної мови», виконання «рідномовних обов'язків» у навчанні та вихованні*, запропоновані І. Огієнком [53].

К. Климова вказує на те, що специфіка застосування загальнодидактичних принципів у виші зумовлена такими основними положеннями:

- «принципи навчання підпорядковані сучасним світовим вимогам до вищої освіти – підготувати інтелектуальну еліту держави, висококваліфікованих, професійно мобільних фахівців, конкурентоспроможних на світовому ринку праці. Процес навчання спрямований на освіту, гуманістичне виховання і розвиток творчої особистості кожного студента;

- професійно спрямоване навчання, виховання і розвиток студентів відбуваються з опорою на знання, уміння й навички, сформовані у шкільний період навчання;

- педагогічний університет є водночас освітнім і науково-дослідним закладом, тому методи навчання та викладання поєднані з методами наукового педагогічного дослідження. Основні тенденції розвитку науки знаходять відображення у змісті, формах і методах навчання;

- у вищій школі акцент зроблено на формуванні креативної особистості фахівця, спроможного до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя (процес безперервної освіти);

- особистісно орієнтований процес формування професійних компетенцій студентів відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій» [33, с. 189].

Зі специфічних *лінгводидактичних принципів* у «Проекті Концепції мовної освіти в Україні» особлива увага приділяється взаємопов'язаному

(інтегрованому) навчанню мови і мовлення, видам мовленнєвої діяльності, діалогу культур; мовленнєво-мисленнєвій активності, функційності, текстоцентризму, ситуативності, опорі на рідну мову тощо [59]. У лінгводидактиці вищої школи ці принципи є провідними, оскільки визначають сутність і перебіг процесу навчання (зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи). Тому, окрім комплексу загальнодидактичних принципів, для формування МКК студентів-лісотехніків вважаємо за необхідне використати власне методичні принципи, описані К. Климовою [33, с. 191–192], а саме:

- *принцип вивчення української мови як динамічної системи* (у процесі засвоєння норм літературної мови студенти мають розуміти зміни їх як прояви життя мови в просторі й часі, бачити тенденції розвитку української мови в сучасному полілінгвальному просторі);

- *принцип навчання української мови на ґрунті знань про психологічні закономірності функціонування мови у комунікативному просторі* (цей принцип поєднує мовнокомунікативну та психокогнітивну діяльність студентів і забезпечує їхні вміння створювати й сприймати тексти в конкретних ситуаціях професійного спілкування [33, с. 191]);

- *принцип зв'язку всіх дисциплін з риторикою* (в основі викладання будь-якої дисципліни – риторична майстерність викладача, від якої залежить якість навчання; розвиток мовнокомунікативних умінь і навичок студента можливий за умови засвоєння теоретичних знань із риторики, особливостей побудови публічного виступу тощо);

- *принцип цілеспрямованого систематичного поповнення активного українського словника студентів фаховими й мовознавчими термінами* (збагачення словникового запасу студентів (загальномовного й термінного) сприятиме розширенню їхнього світогляду, поглибленню інтелекту);

- *принцип діяльнісно-комунікативної, професійної спрямованості навчання української мови* (у процесі навчальної комунікації студенти краще засвоюють норми СУЛМ, бо мають змогу стежити за мовленням однокласників щодо правильності й коригувати його; підготовка писемних текстів

супроводжується їхньою взаємоперевіркою й аналізом іншими студентами);

- *структурно-функціональний, стилістично маркований принцип вивчення мовних явищ* («взаємопов'язані структурні елементи мовної системи розглядаються у текстах різних стилів та жанрів» [33, с. 192]);

- *принцип діалогізації навчання* (навчальний діалог трактуємо як одну з найбільш ефективних форм комунікативної взаємодії у площинах «студент – викладач» і «студент – студент», метою якої є формування навичок майбутнього фахового спілкування).

Убачаємо необхідність у розширенні переліку власне методичних принципів, застосовуваних у процесі формування МКК студентів-лісотехніків *принципами комунікативної взаємодії та комунікативного суперництва* (за О. Селівановою), *принципом органічного поєднання навчання мови й мовлення* (за М. Пентилюк), *принципами роботи з розвитку мовлення, принципом ситуативності* (за І. Кочан): ситуативність розглядаємо як неодмінну умову комунікації, навчання говоріння відбувається на основі ситуацій [37, с. 228].

Можливим є також використання принципів, запропонованих А. Загнітком, зокрема *системного* (для розуміння студентами того, що будь-який об'єкт «належить хоча б до однієї системи об'єктів того самого типу» [24, с. 136], наприклад системної організації термінології фаху, творення термінів загальнономовними способами тощо), *принципів правопису* (для поліпшення рівня загальної грамотності студентів), *принципу релевантності* в процесі комунікації (комунікативної доречності), *принципу мовленнєвого впливу* (як «загальні рекомендації щодо організації та реалізації мовленнєвого впливу на адресата» [25, с. 136], так і конкретні поради кожному окремому студентові щодо способу впливу на співрозмовника), *принципу комунікативної ефективності* (для розуміння студентами того, що спілкування буде результативним лише за умови переконання співрозмовника в правильності прийнятого рішення, необхідності виконання поставленого завдання), *принципу ввічливості, принципів міжкультурного спілкування* (найзагальніших правил ведення кооперативної міжкультурної комунікації (кооперації, увічливості,

культурно-мовної неупередженості, терпимості, доброї волі, лояльного ставлення до культури і мови співбесідника та ін.) [25, с. 137] з урахуванням перспективи співпраці з діловими партнерами з інших країн).

Конкретизуючи принципи методики навчання, як правила практичної навчальної роботи викладача, щодо яких можна передбачати позитивний результат навчальної діяльності, І. Дроздова зауважує, що вони витікають із закономірностей засвоєння професійного мовлення [20, с. 158]. Тому саме акцент на формуванні умінь і навичок майбутнього фахово зорієнтованого мовлення зумовлює вибір дидактичних принципів організації процесу навчання студентів УМПС і «Фахової термінології».

Обґрунтування доцільності використання описаних загальнодидактичних та спеціальних методичних принципів окреслює їхню дидактичну мету, конкретизує способи діяльності викладача та студентів, указує на джерело здобуття знань, визначає результативність освітнього процесу. Запропоновану систему загальнодидактичних і методичних принципів навчання вважаємо дієвим засобом формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісової й деревообробної промисловості.

3.3. Методи, прийоми й засоби формування мовнокомунікативної компетентності студентів

Організація освітнього процесу у вищій школі базується на певній сукупності вихідних положень (педагогічних технологій, підходів, принципів навчання), елементами яких є методи навчання.

Саме поняття *метод* (від грецьк. *μεθοδος* – шлях дослідження, теорія, вчення) у науці пояснюється як систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв'язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об'єктів. Метод окреслює та втілює шлях до істини, напрями ефективної діяльності, що ведуть до реалізації поставлених цілей, задає

регулятиви та нормативні настанови пізнавального процесу. Метод поєднує стандартні та однозначні правила (процедури), що забезпечують достовірність знання, яке формується [74, с. 373]. Таке широке трактування поняття дає змогу використовувати його як у процесі пізнання дійсності й наукового дослідження, так і в процесі навчання.

У педагогіці *метод* застосовують як «спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об'єкта» [11, с. 205]. Г. Ващенко запропонував визначення сутності терміна *метод*, яке, на нашу думку, найбільш повно відображає специфіку його використання з навчальною метою: «метод навчання слід розглядати як засіб або систему засобів, свідомо вживаних для досягнення тих соціальних завдань, що містить у собі навчальний процес», «метод визначає головно техніку навчального процесу» [7, с. 103].

На думку Г. Ващенко, «наукова класифікація методів навчання повинна мати на увазі як мінімум два істотних елементи, які передбачає техніка навчального процесу, а саме: 1) певні логічні способи мислення і 2) певну, організовану переважно учителем, систему подразнень або суто технічних засобів навчальної роботи» [7, с. 20]. Науковець запропонував класифікацію методів навчання, аналогічну класифікації методів науки, оскільки «одним із завдань навчання є виховати у дитини уміння володіти методами наукової роботи» [7, с. 114]. Методи наукової роботи, а отже, і методи навчання педагог поділив так: методи апріорні та апостеріорні (угрунтовані на досвіді); методи емпіричні та експериментальні; методи аналітичні та синтетичні; методи індуктивні, дедуктивні та методи аналогії [7, с. 113].

Відповідно до протиставлення активність – пасивність Г. Ващенко поділяє методи навчання на три категорії: пасивні, напівактивні й активні. Якщо в пасивному навчанні учень тільки механічно засвоює матеріал, з його інтелектуальних процесів мобілізуються переважно лише репродукційні здатності, переважно механічна пам'ять, то при застосуванні напівактивних методів навчальна робота розрахована не на механічне, а свідоме засвоєння

матеріалу; з інтелектуальних процесів на перший план виступає логічна пам'ять, із форм висновування, разом із дедукцією та аналогією, застосовується індукція [7, с. 117–118]. Щодо активних методів, то мета їхнього застосування в організації освітнього процесу «розрахована найбільшою мірою на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки» [7, с. 118].

Часто використовуваною є класифікація методів навчання за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін), це: пояснювально-ілюстративні (інформаційно-рецептивні); репродуктивні; методи проблемного викладу; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі [42; 67].

Л. Барановська вважає, що в освітньому процесі вищої школи повинна застосовуватися своя система методів навчання, здатна забезпечити як високу ефективність комунікативної діяльності педагогів, так і достатній рівень фахової підготовки студентів. До таких методів науковець відносить:

- методи, що забезпечують передачу, сприйняття, засвоєння знань (лекції педагога-вченого; консультації, інструктаж; робота з підручниками, навчальними посібниками, перегляд навчальних телепередач тощо);

- методи застосування та закріплення знань і вироблення умінь та навичок (семінарські, практичні, лабораторно-практичні заняття; виконання контрольних, лабораторних робіт; навчальна та виробнича практика);

- методи обліку знань у процесі професійної підготовки студентів (поточне вивчення навчальної діяльності студентів, колоквиуми, співбесіди на консультаціях, оцінювання курсових робіт, семестрові заліки та іспити, державні іспити, дипломні роботи).

Більшість із названих методів є бінарними, оскільки вони є одночасно і формами організації навчання [4, с. 97–98]. Безперечно те, що найбільш ефективними є методи, що «передбачають психологічну взаємодію викладача і студента» [4, с. 98], забезпечують навчальний діалог, дають змогу формувати комунікативні уміння й навички студентів і розвивати їхнє фахове мовлення.

Систему методів навчання української мови для основної школи розробила О. Кучерук [38]. Уважаємо, що ті із запропонованих методів, що

Із метою підвищення рівня мовної компетентності в студентів-лісотехніків метод прямого тлумачення застосовуємо в тих випадках, коли необхідно пояснити сутність мовознавчих і риторичних теоретичних понять (принципи правопису, логічні помилки, правила деривації, способи метафоризації, поняття субстантивації, основні поняття (логос, етос, пафос, топос) і розділи риторики (інвенція, диспозиція, елокуція, меморія, акція) тощо), особливості походження назв спеціальних понять (термінів та терміносполук), специфіку їхнього утворення (спосіб творення).

Методи пізнавального спрямування доречно використовувати для пояснення нового навчального матеріалу, аналізу мовних фактів, явищ, процесів у історичному аспекті (наприклад, становлення терміносистем лісівництва та деревооброблення); мовнотематична розповідь може стосуватися будь-якої теми навчальної дисципліни, проте частіше вона поєднується з бесідою і набуває ознак проблемності, дискусійності (ураховуємо те, що студенти розпочинають навчання у виші вже з певним обсягом знань, на основі яких можуть висловити власне розуміння обговорюваного питання); спостереження над мовою дає змогу допомогти студентам зрозуміти закономірності утворення й використання певних граматичних форм, синтаксичних конструкцій (наприклад, складних випадків утворення відмінкових форм, можливості використання паралельних закінчень, особливостей поєднання прізвища та імені людини у звертанні, специфіку звертання до незнайомої особи в різних регіонах України, способів координації присудка з підметом, вираженим словосполученням тощо); у процесі роботи з навчальним посібником студент не лише самостійно опрацьовує нову тему, а й може уточнити необхідну інформацію з додаткового джерела; виконання мовних завдань спрямоване на закріплення теоретичних знань, розвиток умінь практичного застосування їх, перевірку рівня засвоєння нового матеріалу).

Використання методів пізнавальних мовних завдань (аналітичного, порівняльного, доведення тощо) допоможе студентові розвинути спроможність осмислювати й аналізувати теоретичний матеріал, порівнювати і

систематизувати інформацію, зібрану з різних джерел, обґрунтовувати власні міркування й переконливо викладати їх.

Теоретичні методи навчального й навчально-наукового пізнання мови (метод гіпотези, метод моделювання, порівняльний метод, метод аналізу мовних понять) можуть стати основою для формування у студента навичок проведення наукового дослідження. Із навчальною метою застосовуємо їх для моделювання процесу дослідження певних мовознавчих понять, порівняння їхніх ознак (наприклад, фахових термінів і професіоналізмів), аналізу лексики української мови (наприклад, термінів за структурою, походженням). Основними функціями науково-дослідного навчання вважаємо:

- активізацію мисленнєвої діяльності студентів;
- уміння поєднувати уже засвоєний теоретичний матеріал із новим;
- використання уже попереднього, уже набутого життєвого (наукового) досвіду, знань та умінь студентів;
- формування умінь обирати найбільш ефективні способи виконання завдання;
- творчий підхід до проблеми (розвиток творчого потенціалу студентів загалом), пошук нестандартних рішень;
- розвиток навичок наукового аналізу;
- формування дослідницьких умінь студентів;
- формування навичок структурування завдання на певні етапи, що відображають послідовність його виконання;
- усвідомлення практичної значущості отриманих результатів і можливості їхнього подальшого використання.

Методи формування навчально-мовних та правописних умінь і навичок призначені для підвищення рівня культури усного мовлення студентів щодо його правильності, чистоти, милозвучності, зокрема:

- коригування артикуляційних та акцентуаційних навичок, зумовлених діалектною вимовою та наголошуванням і вживанням певних слів чи їхніх словоформ, наприклад: уживання пом'якшених шиплячих, неправильне

наголошування (*кропи́ва, кили́м, чернозе́м, фа́ховий, чи́сельник, до́буток, оле́нь, марке́тинг, но́вий, оді́надцять, бе́ре, бу́ла, ве́зла, не́сти, ве́зти, а́дже* та ін.); формування навичок правильного наголошування слів, семантика яких залежить від наголосу (наприклад, *відпа́ювати* й *відпаюва́ти, за́струг* і *застру́г, дереви́на* й *деревина́, і́рис* та *ірі́с, кре́дит* і *креді́т, магі́стерський* та *магісте́рський, мокро́та* й *мокрота́, на́сти́л* і *насти́л', осно́вний* та *основні́й, па́рний* і *парні́й, се́нсорний* та *сенсо́рний*);

- виправлення недоліків у вживанні слів-паронімів, що можуть бути використані студентами в подальшій професійній діяльності (наприклад, *болотистий* – *болотний* – *болотяний, вегетативний* – *вегетаційний, деревинний* – *деревний* – *дерев'яний* – *дерев'янистий, ділянка* – *дільниця, кореневий* – *корінний, листковий* – *листовий* – *листяний, лісівник* – *лісник* – *лісничий, механізований* – *механічний, насінневий* – *насінний* – *насінницький, систематичний* – *систематизований* – *системний*);

- розвитку навичок правильного вживання граматичних форм іменників (наприклад, родового відмінка однини, кличного відмінка), прикметників (наприклад, ступенів порівняння, повних та коротких форм) та числівників (наприклад, особливостей порівняння числівників з іменниками);

- формування навичок правильної словозміни фахових термінів, поєднання їх у грамотно побудовані синтаксичні конструкції;

- підвищення рівня орфографічної й пунктуаційної грамотності.

До методів формування мовленнєвої текстової компетентності О. Кучерук відносить:

- методи, спрямовані на поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвиток рецептивної мовленнєвої діяльності;

- методи, скеровані на поступове ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять та розвиток продуктивного мовлення [38, с. 184–189] (див.: рис. 3.2).



Рис. 3.2. Методи формування мовленнєвої текстової компетентності
(за О. Кучерук)

Використання методів формування мовленнєвої текстової компетентності студентів у виші залежить від «стартового» рівня володіння мовою та мовленнєвого розвитку студента, бажання його покращити, розуміння об'єктивних закономірностей процесу комунікації, мотивації до навчання загалом, володіння термінологічним поняттєвим апаратом (мовлення, комунікація, стиль і манера виловлювання, мовні засоби, текст, його структура, змістове й логічне поєднання частин тексту та ін.), активності мисленнєвих процесів студента, його когнітивного досвіду, спроможності аналізувати й узагальнювати.

Із методів навчання аудіювання актуальними є «інтерпретація сприйнятої на слух інформації, обговорення почутого» [38, с. 194], його узагальнення. Використовуючи методи навчання читання, вважаємо за доцільне акцентувати увагу студентів на різних його видах, зокрема: попередньому перегляді, швидкому читанні, вдумливому читанні, «читанні з маркуванням тексту» [38, с. 195], одночасному читанні й конспектуванні.

Адаптація основних етапів розвитку навичок говоріння: «усвідомлення

навчально-мовленнєвого завдання; внутрішнє визначення стратегії, тактики говоріння; виклад думок в усному викладі; рефлексія» [38, с. 197] – дасть змогу студентові усвідомити власні мовленнєві можливості, попрацювати над їхнім розширенням, збагатити словниковий запас (зокрема й термінний), розвинути чуття мови щодо правильності й чистоти, логіки викладу інформації, її змістовності тощо. Успішна реалізація методів формування й розвитку умінь говоріння можлива за таких основних умов: необхідного лексичного запасу, достатньої мисленнєво-мовленнєвої активності студента, комунікативної взаємодії між викладачем та студентами, забезпечення сприятливої комунікативної ситуації, за якої студент зможе подолати психологічні труднощі, пов'язані з публічним висловлюванням.

Оскільки «продуктом формування вмінь говоріння й писемного мовлення є висловлювання (текст)» [38, с. 195], то в процесі поступового ускладнення й поглиблення мовленнєвознавчих понять і розвитку продуктивного мовлення одночасно використовуємо методи розвитку вмінь говоріння й письма, серед яких: методи підготовки повідомлення, доповіді, публічного виступу, спільного проекту. Формуванню навичок академічного письма сприяє також реферування наукових джерел, складання тез за опрацьованою науковою статтею, формулювання ключових положень (тез) власної доповіді, написання анотації, а також редагування й переклад фахового наукового тексту.

Застосування методів формування комунікативної компетентності, запропонованих О. Кучерук, базується на використанні навчальних комунікативних ситуацій, на ситуативному породженні «мовлення для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення» [38, с. 202]. Групування методів обумовлене основними домінуючими діями учнів – когнітивно-інтерпретаційними діями, моделюванням ситуативної взаємодії, інтерактивною діяльністю (див.: рис. 3.3).

Такий підхід до класифікації комунікативних методів може бути застосований і для навчання студентів «Української мови (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології» у вищій школі.



Рис. 3.3. Комунікативні методи навчання (за О. Кучерук)

Призначення комунікативних методів, що ґрунтуються на когнітивно-інтерпретаційних діях (за О. Кучерук), у освітньому процесі вишу убачаємо в розвитку за їхньою допомогою комунікативних умінь і навичок студентів. Зокрема це: внутрішнє налаштування на комунікативну взаємодію, формування навичок ведення бесіди, дискусії, урахування специфіки організації їх й процесу перебігу, обдумування аргументів і послідовності їхнього використання, планування результатів, сприйняття відповідей опонента та інтерпретація їх, аналіз змістових та логічних помилок у разі «комунікативної невдачі».

Засвоєння сутності методу «розумового штурму» та процесу його проведення дозволить студентові у майбутньому використовувати його як засіб розв'язання складних професійних проблем, що потребують швидкого вирішення. Застосовуючи «розумовий штурм» як навчальний метод, формуємо у студента не лише навички його подальшого використання, а й уміння

працювати в команді, сприйняття себе як частини колективу, що працює як єдине ціле, у якому всі рівноправні, мають право бути вислуханими, де думка кожного буде врахована під час прийняття спільного рішення. Метод проблемно-рефлексивного полілогу за своєю дидактичною метою подібний на метод «розумового штурму», адже в його основі спільне обговорення проблеми, аналіз продуктивних ідей, повага до співрозмовника та його думки.

За допомогою елементів кейс-методу вчимо студентів практично вирішувати ситуативні завдання проблемного характеру, наприклад, гіпотетичні (влаштування на тимчасову роботу; зустріч студентів з інших міст, що приїхали на науково-практичну конференцію та ін.), які дають змогу сформувати навички системно підходити до їхнього розв'язання. Проілюструємо послідовність дій студентів у процесі вирішення кейсового завдання «Влаштування на тимчасову роботу»:

- збір інформації про майбутнє місце праці;
- підготовка необхідного пакету документів (автобіографія, резюме, довідка з місця навчання та ін.);
- обмірковування власної поведінки на співбесіді;
- прогнозування питань, які можуть бути поставлені під час співбесіди, і продумування відповідей на них;
- виступ за підготовленими матеріалами перед одногрупниками;
- обговорення виступу щодо змістового наповнення, логічності, правильності, комунікативної майстерності.

Із комунікативних методів моделювання комунікативної взаємодії, запропонованих О. Кучерук, найчастіше використовуємо метод діалогів (у навчальній комунікативній ситуації студент зможе сформувати навички діалогічного мовлення, вміння слухати й розуміти співрозмовника, відчути себе у ролі пропонента чи опонента, засвоїти правила мовленнєвого етикету тощо) та метод інциденту (з метою активізації уваги студентів викладач інколи «випадково» робить помилку (створює інцидент) у датах, подіях чи їхньої послідовності й стежить за реакцією студентів).

Комунікативні методи, в основі яких інтерактивна діяльність, в освітньому процесі вишу спрямовані на активізацію особистісно зорієнтованого навчання, його практично-діяльнісного аспекту: відбувається перетворення студента з об'єкта навчання на суб'єкта навчальної взаємодії, посилення його особистої участі у навчальній діяльності. На думку О. Кучерук, «методологічною основою добору й функціонування комунікативних методів у навчанні української мови є ідея комунікативно-ситуативної діяльності» [38, с. 201], пов'язана з ситуативними аспектами міжособистісних взаємин у професійному спілкуванні.

В українській та російській лінгводидактиці сутність інтерактивного навчання досліджували О. Біляковська, С. Дмитрієва, І. Кочан, Н. Захлюпана, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасоля, С. Цюра. Теоретичні засади та практичні питання використання інтерактивних методів навчання для вишів розглядали В. Гузеєв, С. Дмитрієва, І. Дроздова, М. Пентилюк, Г. П'ятакова, Т. Сердюк, Т. Симоненко, О. Січкарук, П. Фенрих, П. Шевчук.

Загалом під інтерактивністю М. Пентилюк розуміє текстово-дискурсну категорію, представлену суб'єктно-об'єктно-суб'єктною взаємодією адресанта й адресата на підставі знакового континууму тексту, інтенцій, стратегій, тактик комунікації та програми адресованості повідомлення тексту [68, с. 68].

До трактування інтерактивних методів науковці підходять по-різному: І. Кочан та Н. Захлюпана під інтерактивним розуміють «діалогове навчання, у процесі якого відбувається взаємодія вчителя й учнів...; всі учні залучаються до процесу пізнання, кожен робить свій особливий індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності; навчання проходить в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки» [37, с. 119]. О. Січкарук розглядає його як метод, в основі якого лежить спілкування. Воно має чітко визначену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, розв'язання задачі, знаходження шляхів рішення критичної ситуації. Інтерактивне, групове навчання є тим середовищем, яке найбільш природно моделює зовнішнє соціальне оточення,

вчить публічній комунікації, а отже, сприяє соціалізації людини та її вмінню раціонально і корисно діяти в суспільстві [66, с. 18–20]. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що освітній процес організований таким чином, щоб практично всі, хто навчаються, були залученими до процесу пізнання, мали змогу розуміти й рефлексувати щодо того, що вони знають і думають [31].

Застосування інтерактивного методу в процесі вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології» обумовлене практичною доцільністю, оскільки навчання в умовах кооперації, взаємодії, спільного виконання завдань, моделювання певних фахово зорієнтованих ситуацій сприяє досягненню основних цілей дисципліни: практичному засвоєнню особливостей офіційно-ділового і наукового стилів, формуванню МКК студентів, що забезпечить належний рівень майбутнього професійного спілкування. Рольові, ділові ігри допомагають студентові уявити й частково відтворити процес майбутньої професійної комунікації, спрогнозувати можливі комунікативні «провали» і відшукати способи усунення їх чи мінімізації.

За допомогою прийому «Акваріум» як варіанту структурованої (поділеної на окремі частини) дискусії студент зможе простежити за процесом обговорення певного питання іншими студентами, зрозуміти комунікативні переваги чи недоліки своїх одногрупників у процесі дискусії між ними, самому спробувати обговорити сформульовану проблему й почути зауваження від інших студентів і, таким чином, розвинути навички ведення дискусії, спостереження за мовленням одногрупників, його аналізу тощо.

Прийом «Ажурна пилка» сприяє більш якісному засвоєнню навчального матеріалу, результативність застосування цього прийому випливає з принципу «навчаючи – учусь»: пояснюючи одногрупникам засвоєний теоретичний матеріал, сам студент детальніше обмірковує його, починає більш глибоко його розуміти, крім того, пояснений комусь матеріал завжди легше запам'ятовується.

Одним із прийомів навчання, що сприяє формуванню мовних і комунікативних умінь та навичок є «Снігова куля». У сучасній лінгводидактиці

методику «Снігової кулі» трактують по-різному: як прийом експрес-перевірки рівня засвоєння матеріалу, як метод усестороннього його опрацювання і як спосіб колективного пошуку спільного рішення. Як прийом швидкого опитування «Снігова куля» може бути застосована до будь-якої теми навчальної програми і дає змогу не тільки виявити рівень знань студентами матеріалу, а й розуміння ними системних логічних зв'язків між основними поняттями.

Алгоритм виконання: умовну кульку, яка виконує роль снігової, викладач «кидає» студентові разом із питанням, давши відповідь на яке, студент ставить інше запитання одногрупнику, у якого «влучила» снігова кулька (принцип влучання випадковий). Далі викладач лише спостерігає за розгортанням «перестрілки», правильністю і ґрунтовністю відповідей, логічною послідовністю постановки запитань і таким чином перевіряє рівень опрацювання й розуміння студентом вивченого матеріалу.

Як прийом ґрунтовного вивчення теоретичного матеріалу «Снігову кулю» можна застосовувати до будь-якої теми: опрацювання теоретичного питання відбувається шляхом поступового його ускладнення і накопичення за обсягом.

Як спосіб колективного пошуку спільного рішення або формування спільного погляду на певний об'єкт «Снігова куля» може бути використана з тою метою, «щоб визначення певного об'єкту було ретельно продумане та зрозуміле, щоб стало інтелектуальною власністю групи» [30, с. 82].

В інтерактивному навчанні варто знайти місце для мистецтва аргументації, пошуку істини, самостійного розв'язання проблеми, подолання труднощів у розумінні [30, с. 25]. Іншими словами, йдеться про розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння підтримувати процес спілкування, контроль за власною мовленнєвою поведінкою, уміння слухати співрозмовника, правильно трактувати його невербальні сигнали тощо. Розвитку навичок правильно будувати висловлювання сприятиме виконання вправи-гри, у якій студентам пропонується на основі опису зображення пояснити сутність ключових понять теми. Наприклад, під час опрацювання теми «Спілкування як

інструмент професійної діяльності» студенти повинні продовжити та обґрунтувати твердження, запропоноване в рис. 1 (див.: дод. Ж. 8), а також пояснити чим, на їхню думку, зумовлений вибір рисунків.

Наступні завдання стосуються аналізу рівнів спілкування та розгортання дискусії щодо можливості використання різних типів комунікативної взаємодії в професійній діяльності. Студенти переглядають рис. 2 (див.: дод. Ж. 8), вони мають зрозуміти, який саме рівень спілкування зображено, й описати його. На основі рис. 3 (див.: дод. Ж. 8) студенти характеризують відомі їм типи комунікативної взаємодії, вказують на їхні переваги та недоліки, визначають власну манеру спілкування, вчать поєднувати елементи різних типів комунікації. Такий спосіб опрацювання теоретичного матеріалу, окрім перевірки базових знань студентів, дає змогу попрацювати над розвитком їхніх комунікативних умінь і навичок, зокрема характеризувати поняття, формулювати думку у вигляді закінчених речень, дотримуватися логічності викладу власних міркувань, правильно будувати висловлювання загалом, а також аналізувати власне та чуже мовлення.

Логічним продовженням попередніх завдань може стати проведення на наступному занятті рольової гри на розігрування варіантів комунікативної кооперації, комунікативного суперництва та комунікативного конфлікту.

Описані варіанти застосування методів формування мовної, мовленнєвої текстової та комунікативної компетентностей розкривають потенційні можливості проаналізованих методів, підтверджують доречність застосування їх у процесі формування МКК студентів-лісотехніків. Уважаємо, що акцентування на певному методі чи їхньому поєднанні залежить від загального рівня мовної грамотності та комунікативних навичок студента, його мотивації до навчання, працездатності, креативності, спроможності нестандартно мислити.

У «Словнику сучасної лінгвістики» (Донецьк, 2012) А. Загнітко подає систему методів навчання [23–26], а саме: науково-дослідницький, описовий, контекстуально-інтерпретаційний, прагматичний, семантико-стилістичний, синхронно-порівняльний, структурний, метод діалогійної інтерпретації, метод

лінгвістичного експерименту, метод моделювання, метод аналізу тексту семантико-стилістичний. Спробуємо обґрунтувати доцільність використання тих методів, які можемо використати для формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей (для зручності сприйняття подаємо матеріал у табл. 3.1).

Таблиця 3.1

**Методи формування мовнокомунікативної компетентності
у студентів лісотехнічних спеціальностей**

Назва методу	Його сутність	Застосування
Метод описовий	найпоширеніший метод дослідження і вивчення мови, метою і завданнями якого є інвентаризація одиниць мови, особливостей їхньої	для вивчення особливостей розвитку й функціонування української мови, фахової терміної лексики як її
	будови, функціонування на певному етапі розвитку мови, тобто в синхронії; опис системи конкретної мови загалом або окремих її складників; використовує прийоми зовнішньої і внутрішньої інтерпретації... Це система послідовних прийомів для аналізу мовних явищ	підсистеми; опрацювання активної й пасивної лексики української мови; розгляду питань, що стосуються діяльності риторичних шкіл (Давня Греція, Рим, братські школи в Україні, Києво-Могилянська академія) та ін.
Метод семантико-стилістичний	дослідження порушення мовних норм поєднання предметних і конотативних елементів смислу в тексті, простеження індивідуальної багатозначності в конкретному тексті, вияв закономірностей нарощування смислових елементів за рахунок багаторазового повтору слів; метод використовує прийом	для виявлення семантичних і стилістичних помилок у процесі редагування тексту (наукового чи офіційно-ділового стилів); простеження за сприйняттям змісту та його трактування

<i>Продовження табл. 3.1</i>		
Назва методу	Його сутність	Застосування
	порівняння одиниць тексту з елементами національної мови	
Метод аналізу тексту семантико-стилістичний	спрямований на аналіз взаємозв'язку мовних засобів і загального стилістичного забарвлення функційних стилів, що ґрунтуються на семантико-стилістичних зв'язках мовних одиниць різних рівнів	для спостереження за тим, як використання певних мовних засобів впливає на стилістичне забарвлення тексту (обґрунтування того, що заміна мовних засобів під час мовного оформлення тексту зумовить інше його сприйняття)
Метод науково-дослідницький	аспект дослідження, що підпорядковує в собі: а) прийоми дослідження; б) методику (техніку, процедуру) використання їх; в) способи опису отриманих результатів	для аналізу й систематизації опрацьованої наукової інформації, складання плану; написання тез; виконання індивідуально-дослідних завдань тощо
Синхронно-порівняльний метод	допомагає з'ясувати подібність і відмінність у мовному оформленні текстів різних жанрів, стилів	для розвитку навичок спілкуватися й складати тексти різного цільового призначення
Метод діалогічної інтерпретації	з'ясування діалогічності певного тексту із системою інших текстів, з особистістю адресата, його свідомістю, темпераментом, світоглядом, настановами; дослідження тексту як модуля дискурсу в діалогічних відношеннях з іншими модулями	для вивчення впливу текстової інформації на читача (у контексті формування світогляду, духовних цінностей та певних морально-етичних якостей)
Метод контекстуально-інтерпретаційний	розгляд тексту в різних типах контекстів на основі інтерпретації дослідником	для формування навичок сприйняття й інтерпретації інформації в

<i>Продовження табл. 3.1</i>		
Назва методу	Його сутність	Застосування
	текстових категорій; дослідження тексту в різних типах контекстів, зокрема комунікативному, на основі інтерпретації тексту загалом	процесі читання та слухання, урахування контексту, зчитування підтекстової інформації
Метод лінгвістичного експерименту	суть його полягає в доборі синонімів, скороченні й розширенні тексту; охоплює різні види аранжування тексту: зміна позиції речення в тексті, заміна підрядних частин напівпредикативними	для розширення й збагачення активного словникового запасу; формулювання тієї ж думки різними способами; досягнення точності й
	конструкціями (дієприслівниковими і дієприкметниковими зворотами), детермінантами (обставинна детермінація), зміна співвідношення в тексті простих і складних речень	однозначності у висловлюванні; усунення змістових і логічних помилок під час спілкування; формування навичок мовленнєвої вправності загалом
Метод моделювання	конструювання абстрактних, ідеалізованих узагальнювальних схем (моделей), що відтворюють основні елементи та функційні характеристики комунікативних процесів і явищ	для конструювання фахово зорієнтованих комунікативних ситуацій (співбесіда під час працевлаштування, реклама продукції тощо); моделювання (підготовки) комунікативних процесів
Метод прагматичний	дослідження відношення комунікантів, які сприймають і відтворюють відповідну знакову систему; вивчення проблем комунікативного моделювання тексту, його прагматичної природи та основної функції – посередника між автором і	для вивчення стратегії комунікативної взаємодії зі співрозмовником, її ефективності; адресатного призначення створюваного тексту, пізнавально-практичної мети його створення; співвідношення змісту

<i>Продовження табл. 3.1</i>		
Назва методу	Його сутність	Застосування
	читачем; розгляд текстових категорій адресатності, адресантності, модальності, інтерактивності	висловлювання й дійсності, ставлення мовця до змісту висловлювання тощо
Метод структурний	метод синхронного аналізу мовних явищ лише на основі зв'язків і відношень між мовними елементами	для дослідження тематичних груп фахових термінів; аналізу синонімних, омонімних, антонімних, паронімних відношень між термінами

Джерело: Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 2. Донецьк: ДонНУ, 2012. С. 183–190.

Окремо хочемо акцентувати увагу на методі, запропонованому ще В. Сухомлинським, на *спостереженні*. Педагог уважав, що «із спостережень не тільки черпаються знання, – у спостереженнях знання живуть, завдяки спостереженням вони, можна сказати, йдуть в обіг, застосовуються як інструменти в праці. Якщо повторення – мати навчання, то спостереження – мати осмислювання й запам'ятовування знань. Спостережливий учень ніколи не буває невстигаючим чи неграмотним. Учитель, який уміє допомогти учневі використати раніше засвоєні знання для все нових і нових спостережень, досягає того, що чим «старші» знання учнів, тим вони міцніші» [71, с. 472].

Цю думку розвиває й конкретизує О. Біляєв: «Як метод навчання мови спостереження полягає у виявленні учнями тих чи інших мовних явищ, у їх коментуванні, узагальненні, використанні у власному мовленні» [6, с. 2] й «допомагає глибоко усвідомити ознаки мовних явищ» [37, с. 169]. Обґрунтовуючи можливість застосування методу для формування МКК студентів, подаємо типові варіанти застосування спостереження студентів за:

- власним мовленням і виявлення його недоліків (уживання росіянізмів, сленгу, неправильно побудованих синтаксичних конструкцій, порушення норм культури мовлення загалом);
- особливостями функціонування фахових термінів у науковому тексті

(наприклад, за конкретизацією значення загальнонаукового терміна у межах певної терміносистеми; переважанням у використанні іншомовного терміна порівняно з власне українським (чи навпаки));

- власним мовленням у процесі навчальної комунікації щодо його точності, ефективності, переконливості, логічного, виваженого використання аргументів та ін.;

- мовленням викладачів для переймання досвіду правильного використання фахових термінів;

- мовленням фахівців під час професійної практики з метою використання їхніх комунікативних умінь у власній майбутній професійній діяльності тощо.

Допомогти навчальному спостереженню студента повинен викладач: фактично він сам постійно стежить за роботою студента на занятті, процесом його мовлення під час виступу і скеровує навчальні дії студента, коригує їх.

Значущим для навчання студентів лісотехнічних спеціальностей також є метод проектів, який допомагає сформувати фахівця, здатного творчо мислити, нестандартно вирішувати складні проблеми, для розв'язання яких потрібні активність, упевненість у власних силах, інтегровані знання, дослідницький пошук, навички аналізу та синтезу. Метод проектів як комплексний інноваційний метод дозволяє індивідуалізувати освітній процес, дає змогу студентові самостійно планувати, організовувати й контролювати власну діяльність [61]. Використання проектного методу в освітніх технологіях «сприяє розвитку життєво важливих умінь: самостійно здобувати знання, використовувати їх для розв'язування нових пізнавальних і практичних завдань, співпрацювати з іншими людьми, виконувати різні соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника та ін.); користуватися дослідницькими методами, тобто збирати необхідну інформацію, факти, аналізувати їх із різних позицій, висувати гіпотези, робити висновки» [77, с. 104].

У сучасній педагогіці проектний метод розглядається як новий формат організації освітнього процесу, у якому поєднуються традиційні й інтерактивні форми навчання. В основі методу проектів є розвиток пізнавальних навичок

студентів, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному просторі, критично мислити [52, с. 57]. Визначаючи сутність методу проектів, І. Дроздова констатує, що цей метод спрямований на самостійну діяльність студентів, формує вміння самостійно приймати різні рішення, знаходити шляхи отримання інформації, генерувати ідеї, гіпотези, прогнозувати їхнє розв'язання. За допомогою проектного методу в результаті певної пошукової, дослідницької, креативної діяльності студенти не тільки підходять до розв'язання поставленого завдання, але й створюють конкретний реальний продукт, який дає змогу й уміння застосувати отримані результати на практиці [20, с. 235–236].

Доцільним під час вивчення *УМПС* і «Фахової термінології» вважаємо виконання студентами різних видів проектів – інформаційних, дослідницьких, ігрових, творчих, практико-зорієнтованих (детальніше див.: параграф 4.2).

Використання певного методу чи поєднання кількох залежить від дидактичної мети, а засоби організації навчально-пізнавальної діяльності студентів обираємо залежно від їхньої активності на заняттях, спроможності самостійно працювати, творчо підходити до вирішення навчальних проблемних ситуацій. Уважаємо, що використання описаної системи методів під час вивчення студентами мови професійного спрямування й фахової термінології зумовлює інтенсивність й ефективність освітнього процесу, сприяє становленню особистісних якостей студентів.

Вибір певного методу визначає шляхи досягнення навчальної мети (тобто прийоми навчання) і засоби організації навчальної діяльності студентів. «У методиці викладання української мови прийом вважається елементом методу, засобом його реалізації, окремим пізнавальним актом» [44, с. 57; 20, с. 170]. Загалом взаємозв'язок між методами, прийомами та засобами навчання трактуємо як співвідношення загального і часткового: можливість застосування певних навчальних прийомів досягається через використання відповідних засобів навчання, самі ж прийоми реалізуються в межах певного методу чи поєднанні їх у процесі навчання (див.: рис. 3.4).

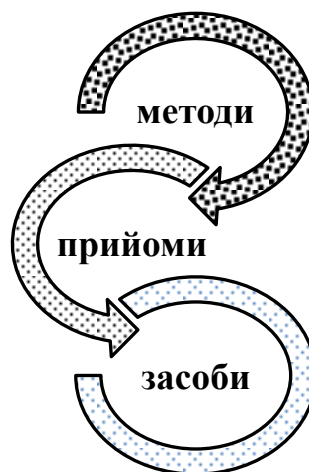


Рис. 3.4. Взаємозв'язок між методами, прийомами та засобами навчання

Основними дидактичними **прийомами**, що можуть бути використані в процесі розвитку фахового мовлення, вважаємо: прийоми мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, порівняння, зіставлення, узагальнення, абстрагування, класифікації, диференціації) [37, с. 221]; прийоми підготовки до усного виступу; прийоми мовленнєвого впливу (як «конкретні способи реалізації відповідного комунікативного правила з послідовним застосуванням супровідних величин» [25, с. 126]); прийоми підготовки доповіді; прийоми створення текстів різних жанрів; прийом нормативно-стильових характеристик; прийоми опрацювання навчальної літератури; прийоми опрацювання наукових джерел; прийоми систематизації фахових термінів; прийом тематичних груп (для встановлення предметно-поняттєвої / предметно-тематичної співвіднесеності сукупності слів, що підлягає спеціальному вивченню [25, с. 122]); прийоми добору до термінів синонімів, антонімів, паронімів; прийоми пошуку відповідників фахових термінів частиномовною приналежністю, структурою, способом творення; прийоми алгоритмізації у вивченні термінів; прийоми групування мовних явищ; прийоми заміни одних мовних явищ іншими (пошук власне українських та іншомовних еквівалентів, заміна певної граматичної конструкції синонімною, стилістичний експеримент тощо); прийоми побудови наукового тексту; прийоми побудови тексту документа; прийоми редагування тексту; прийоми моделювання структури речення; прийоми конструювання різних типів синтаксичних одиниць; прийоми перекладу тексту та ін.

Дидактичний прийом часто використовується як елемент методу чи засіб його реалізації. Наприклад, застосуючи *метод семантико-стилістичного аналізу тексту*, пропонуємо студентам використати такі навчальні прийоми: згрупувати лексичні одиниці за певною ознакою (однозначність – багатозначність, пряме – переносне значення, термін – загальнонавчальне слово, термін – професіоналізм, загальнонауковий – фаховий термін, власне український – запозичений термін та ін.), визначити використані стилістичні засоби, жанрову приналежність тексту; *метод видозміни мовного матеріалу* передбачає редагування тексту, виправлення орфографічних, граматичних, стилістичних, пунктуаційних помилок, заміну одних синтаксичних конструкцій іншими; для ефективної реалізації *методу бесіди* доцільно використати прийоми збору інформації, пошуку й систематизації аргументів, конструювання діалогу, добору доцільних мовних засобів, формул мовленнєвого етикету, відбору невербальних засобів, спостереження за перебігом бесіди, коригування її щодо змісту, логіки викладу інформації, чистоти, точності мовлення тощо.

Належно дібрані **засоби** навчання допомагають правильно організувати і провести заняття, унаочнити й індивідуалізувати його (див.: рис. 3.5).



Рис. 3.5. Засоби навчання УМПС та фахової термінології

Окрім традиційних засобів навчання (*навчальні посібники, лінгвістичні й термінні словники, індивідуальні завдання, практичні вправи, схеми, таблиці, презентації*), актуальності набувають такі навчальні засоби, як-от: *усний виступ, повідомлення, доповідь, бесіда, дискусія, навчальний діалог* тощо.

Специфічним засобом навчання студентів нефілологічних спеціальностей І. Дроздова вважає *текст* [20, с. 171], його вмотивоване використання допомагає сформувати навички усного та писемного ділового й наукового мовлення, а також підвищити рівень культури українського професійного мовлення майбутніх фахівців загалом.

Для формування МКК вибір засобів навчання має особливе значення, бо саме від їхньої сукупності залежить можливість студента розвинути власні мовні та комунікативні знання, уміння й навички. Вибір засобів навчання при усій їхній традиційності зумовлений контингентом студентів і підпорядкований дидактичній меті – раціональній організації й проведенню заняття, спроможності викладача унаочнити та індивідуалізувати його. Оскільки основною дидактичною метою будь-якого заняття є формування МКК студентів, то від поєднання засобів навчання залежить рівень комунікативної активності студента на занятті, його зацікавлення, а отже, бажання активно працювати й таким чином постійно поглиблювати і розвивати власні фахово зорієнтовані мовні та комунікативні знання, уміння й навички, рівень культури професійного мовлення.

Як важливі компоненти системи навчання *УМПС* і досягнення навчальної мети *методи, засоби та прийоми навчання* спрямовані і на формування фахово зорієнтованої МКК студента-лісотехніка, і на розвиток його мовної особистості.

3.4. Наукове обґрунтування моделі становлення мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей

Підготовка фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення – складний багатофункційний процес, оскільки основним завданням стає не лише

формування в студента системи відповідних знань, умінь і навичок, а й підвищення його екологічної грамотності, свідомості та культури, розвиток його особистісних якостей, мовнокомунікативних умінь, творчого потенціалу, спроможності неформально вирішувати поставлені завдання. Вагомим чинником й умовою становлення успішного фахівця є належний рівень його МКК, тобто системи мовних знань, правописних умінь і навичок, розвитку умінь і навичок створювати тексти різних стилів, комунікативної правильності й майстерності.

Логіка викладу потребує узагальнення розуміння процесу формування МКК у студентів, які навчаються в Національному лісотехнічному університеті України. Відповідно до загальнонаукової методології необхідним є методологічний аналіз принципів, методів і форм організації знань, пошук способів розробки змістовних та формальних теорій і концепцій, обґрунтування структури й основних взаємозв'язків у досліджуваному об'єкті, використання методів емпіричного дослідження (спостереження, вимірювання, експеримент), а також методів аналізу, синтезу, індукції, аналогії, експерименту, вибір процедури (моделювання) [75, с. 74]. Методологія нашого дослідження базується на діяльнісному підході, який дає змогу не лише з'ясувати його «смысл, а й обґрунтувати способи творення різнопредметних міждисциплінарних знань у єдності з певними нормами і цінностями» [75, с. 65], з іншого боку, «будь-яка діяльність набуває методологічної вагомості як тільки стає предметом усвідомлення, навчання, оптимізації, творення» [75, с. 67]. Методологія дослідження допоможе визначити структуру, логічну послідовність, методи та прийоми, форми і засоби організації освітнього процесу, що, своєю чергою, забезпечить створення цілісної моделі, яка відобразатиме змістове наповнення процесу навчання, його послідовність та контроль за ефективністю.

Моделювання відбувається за допомогою педагогічних технологій. За визначенням ЮНЕСКО, це «системний метод створення, застосування й оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням

технічних і людських ресурсів та їх взаємодії для досягнення найефективніших форм освіти» [88, с. 331; 163, с. 72].

Т. Шамова, П. Третьяков, М. Капустін, В. Монахов трактують освітню технологію як систему спільної діяльності учнів та вчителя з проектування, організації, орієнтування і корекції освітнього процесу з метою досягнення конкретного результату при забезпеченні комфортних умов його учасникам [78; 50]. Б. Лихачов розуміє *педагогічну технологію* як сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний підбір і компонування форм, методів, способів, прийомів, виховних засобів [43].

За М. Левшиним, «педагогічна технологія у ВНЗ – це множина обґрунтованих проєктивних дій $P_1...P_2...P_n$, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах з метою підготовки фахівців згідно з вимогами інформаційного суспільства» [40, с. 37]. На думку М. Левшина, модель має відображати рівні різноможинної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу (викладач – студент; викладач – група (потік) студентів; викладачі – студенти) та динаміку взаємозв'язків між різноманітними компонентами методичної системи, без обґрунтованого проектування яких ефективна технологія неможлива. Метою кожної проєктивної дії є створення певної системи або підсистеми, моделі [40, с. 37].

Під педагогічною технологією розвитку мовнокомунікативних умінь і навичок студентів лісотехнічних спеціальностей розуміємо сукупність взаємопов'язаних компонентів, до яких належать цілі, зміст, методи, засоби й форми організації освітнього процесу, які забезпечують створення й реалізацію цілеспрямованої та чітко визначеної педагогічної взаємодії між суб'єктами освітнього процесу.

В основі розробки педагогічної технології формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей є принципи моделювання, системності, модульності, адаптивності, поєднання групових та індивідуальних форм навчання, комунікативної взаємодії, самостійності та самоконтролю.

Завдання педагогічної технології полягають в тому, щоб: по-перше,

активізувати й систематизувати накопичену студентом на попередніх етапах навчання сукупність мовних знань та комунікативних умінь і навичок; по-друге, засвоїти категоріально-понятійний апарат дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» з акцентом на нормативне використання фахової терміної лексики в науковому та професійному спілкуванні; по-третє, окреслити стратегії й алгоритми ефективної майбутньої фахової комунікації.

Для успішної реалізації будь-якої розробленої моделі в освітньому процесі, а також розуміння того, в який спосіб навчити студента знаходити рішення в проблемних професійних та життєвих ситуаціях, усвідомлюємо необхідність оволодіння викладачем «основними вміннями моделювання процесу навчання проблемно-діяльнісного типу, зокрема:

- розрізняти й визначати межі педагогічних ситуацій у конкретному навчально-фаховому процесі;

- оцінювати те, що відбувається порівняно зі змістом того, що планувалося здійснити;

- приймати рішення про особливості власного втручання в ситуацію, формувати задум майбутньої педагогічної події, яка певним чином змінить ставлення її учасників до обраного об'єкта розгляду, вивчення, осягнення;

- установлювати педагогічні засади щодо стратегії і тактики втручання в педагогічну ситуацію, що склалася;

- реалізовувати поставлену педагогічну мету втручання в ситуацію;

- оцінювати й висвітлювати, з погляду керівника занять, отримані результати втручання в обрану для роботи ситуацію;

- залучати всіх без винятку учасників педагогічної події до власної позиції керівника навчальних занять як особистості щодо результатів втручання в обрану ситуацію» [64, с. 63–64].

Запропонований О. Сердюком перелік умінь, необхідних для моделювання навчальної діяльності проблемно-діяльнісного типу, вважаємо за доцільне доповнити вмінням викладача раціонально дозувати навчальний матеріал, не переобтяжувати його (в основі принцип раціональної достатності);

коригувати педагогічну ситуацію, якщо вона розгортається не за планом, бути спроможним її логічно завершити; спонукати студентів аналізувати педагогічну подію та робити власні висновки. У цьому контексті важливим для викладача є розуміння процесу моделювання як організації цілісного етапу навчальної діяльності студента і окремої його частини (лекції, проблемного семінару, диспуту тощо).

Модель технології формування МКК студентів може бути створена на основі поетапного її проектування. М. Левшин вважає що, «психолого-педагогічне проектування (Р) – це створення на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі» [40, с. 38]. Ознаками педагогічного проектування є «процес, діяльність; наявність інноваційного, креативного результату; окреслення результату проектування як певної педагогічної системи (моделі), технології» [54, с. 23]. «Щоб структура процесу була адекватна структурі «готовності», необхідно його членування на етапи, цілі, засоби, що підбираються відповідно до різних станів «готовності» як прогностичних цілей етапів» [20, с. 152].

Для побудови ефективної моделі формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей важливим вважаємо виділення кількох основних підходів до розуміння її сутності: по-перше, необхідно визначити мотиваційний, змістовий, прогностичний, операціональний й корекційний компоненти; по-друге, окреслити цілі, завдання, функції, принципи, методи, прийоми, засоби й форми навчання, а також його результати.

В основі мотиваційного компонента педагогічної технології формування у студентів інтересу до навчання й розуміння ними того, що без розвинутих мовнокомунікативних умінь і навичок їхня успішна реалізація як професіоналів високого рівня неможлива. Змістовий компонент відображає наповнення навчальних дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» та нероздільність їх у формуванні МКК студента-лісотехніка. Операціональний компонент передбачає використання відповідних

методів, прийомів та засобів, організацію різних форм навчання, забезпечення інтерактивної взаємодії між викладачем та студентами. Корекційний компонент призначений для контролювання результатів навчальної діяльності студентів, розвитку в них мовних знань, комунікативних умінь і навичок та коригування цих процесів залежно від помилок, зроблених студентами. Прогностичний компонент педагогічної технології, з одного боку, необхідний для прогнозування результатів використання моделі формування МКК студентів, рівня сформованості у них МКК, а з іншого, дає змогу оцінити процес викладання і навчання, визначити його ефективність, окреслити шляхи його удосконалення, поліпшення чи часткову заміну змістового наповнення його компонентів.

На основі аналізу визначених підходів основними етапами у створенні моделі мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей вважаємо:

- визначення дидактичної мети;
- прогнозування результатів;
- аналіз компонентів МКК студента (лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного);
- виокремлення навчальної й експериментальної частин дослідження;
- змістове наповнення навчальної частини (методологічні аспекти, педагогічні технології, підходи, компоненти організаційно-педагогічної структури, загальнодидактичні та лінгвометодичні принципи, методи, засоби та прийоми навчання, форми організації освітнього процесу, навчально-методичний комплекс);
- формування експериментальної частини дослідження (визначення етапів, критеріїв і показників рівня сформованості МКК, а також критеріїв оцінювання, моніторинг за рівнем сформованості МКК); формулювання навчального результату;
- розробку й реалізацію цілісної системи формування МКК студентів.

В освітній практиці *педагогічні технології* використовують на трьох

ієрархічно підпорядкованих рівнях: загальнопедагогічному, власне методичному (предметному) та локальному (модульному) [61]. Такий підхід дає змогу розглядати процес формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей комплексно: від реалізації конкретних чітко визначених предметних завдань у межах кожного змістового модуля через об'єднання їх у певну навчальну дисципліну до впровадження чи розширення циклу спеціальних навчальних дисциплін (див.: рис. 3.6).

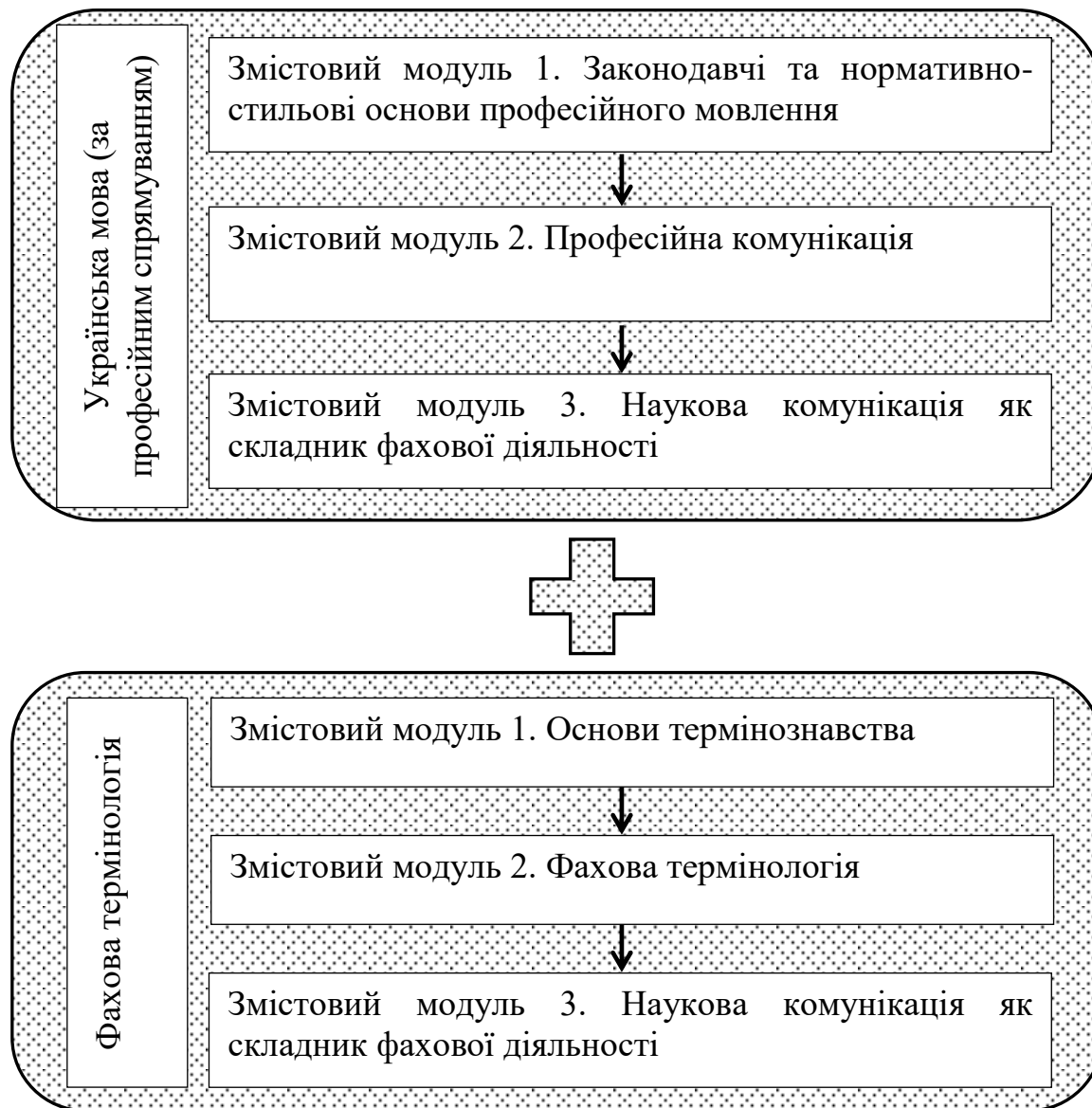


Рис. 3.6. Змістове наповнення процесу формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей

У результаті такого розуміння в освітній процес НЛТУ України, окрім УМПС, уведено дисципліну «Фахова термінологія» (для магістрів, що

навчаються за спеціальностями «Лісове господарство», «Деревообробні та меблеві технології»). Викладання двох фахово зорієнтованих мовних дисциплін на різних рівнях підготовки (бакалаврському та магістерському) забезпечить досягнення окресленої мети – формування МКК студентів.

Поняття *педагогічна технологія*, на думку Г. Селевка, може бути представлено у трьох аспектах:

1) *науковому*: педагогічні технології – частина педагогічної науки, що вивчає й розробляє цілі, зміст і методи навчання та проектує педагогічні процеси;

2) *процесуально-описовому*: опис (алгоритм) процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання;

3) *процесуально-діяльнісному*: здійснення технологічного (педагогічного) процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [61]. Перелічені аспекти лягли в основу конструювання моделі формування МКК студентів – майбутніх фахівців лісової й деревообробної галузей. Використання наукового, процесуально-описового та процесуально-діяльнісного аспектів зумовлене необхідністю логічного, науково та методично обґрунтованого аналізу процесу моделювання навчальної діяльності студентів, що дозволить спроектувати педагогічний процес з урахуванням цілей і змісту навчання, дібрати раціональні, науково обумовлені методи, засоби й прийоми навчання, а також перевірити ефективність їхнього застосування.

Уважаємо, що сформуванню належного рівня МКК студентів лісотехнічних спеціальностей можна за допомогою належно побудованої моделі, ознаками якої є цілісність, системність (як властивість логічно побудованої моделі), якісне змістове та методичне наповнення, що забезпечує цілеспрямоване використання форм і засобів навчання; функціональність; уніфікованість (можливість використати модель в інших предметних галузях).

Основні положення третього розділу відображено в таких авторських роботах: [13; 14; 15; 16; 17; 18; 19].

Висновки до розділу 3

Аналіз наукових лінгвометодичних джерел дав змогу описати основні аспекти мовної підготовки та визначити стратегії формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей; окреслити орієнтири цих стратегій (особистісно зорієнтоване навчання, когнітивна й комунікативна методики навчання української мови у вищій школі, компетентнісний, культурологічний аспекти, зміст і технології професійної підготовки студентів, сучасні технології навчання мови в різних освітніх закладах та ін.).

Використання описаних підходів (соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, аксіологічного, ситуаційно-проблемного та професійно зорієнтованого) у процесі навчання студентів лісотехнічних спеціальностей мови професійного спрямування забезпечить належний рівень формування в них фахово зорієнтованої мовнокомунікативної компетентності.

В основі добору принципів навчання сучасні вимоги до вищої освіти – підготовка інтелектуального потенціалу держави, висококваліфікованих конкурентоспроможних фахівців, які усвідомлюють необхідність власного вдосконалення й зорієнтовані на цей процес. Уважаємо, що описана система загальнодидактичних і специфічних лінгводидактичних принципів навчання є дієвим засобом формування МКК майбутніх фахівців лісового сектора.

На основі наукових досліджень узагальнено методи навчання української мови професійного спрямування та фахової термінології, серед яких виокремлено методи формування МКК студентів-лісотехніків. Детально описано методи, спрямовані на вдосконалення мовних знань, методи формування мовленнєвої текстової компетентності та комунікативні методи в контексті використання їх у процесі навчання студентів мовних дисциплін. Доречність і необхідність використання інтерактивного навчання під час мовної підготовки студентів зумовлена потребою зацікавлення їх навчально-пізнавальною діяльністю, що дуже важливо для формування мотивованого ставлення до навчання в цілому. Упровадження в освітній процес описаних

методів сприяло розвитку в студентів навичок спільної взаємодії, умінь слухати і чути одне одного, аргументовано відповідати, краще розуміти специфіку мови майбутньої професії тощо.

Вибір дидактичних прийомів і засобів навчання забезпечив активну навчальну діяльність студентів, зробив можливим індивідуальний підхід до кожного з них, дав змогу студентові з'ясувати те, що для нього є незрозумілим, самостійно доопрацювати теоретичний матеріал.

Визначено основні етапи у створенні моделі МКК студентів-лісотехніків, що допомогло спроектувати освітній процес, дібрати принципи, методи, прийоми й засоби, а також форми організації навчання, спрогнозувати його результати і в цілому реалізувати цілісну систему формування МКК студентів.

Важливим, на наш погляд, є розуміння того, що говорити про сформовану термінологічну компетентність, набуту лише в результаті вивчення спеціальних дисциплін, недоцільно. Умовою ефективного формування ТК є тісна співпраця фахівців і філологів у контексті поєднання спеціальних та мовних знань, а отже, взаємозв'язку фахової й лінгвістичної підготовки студентів. Це процес, що відбувається в кількох основних напрямках: поступового засвоєння спеціальної термінової лексики, вивчення специфіки мови фаху (у межах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»), опрацювання теоретичних засад термінознавства (у межах курсу «Фахова термінологія»).

Уважаємо, що послідовне вивчення студентами курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія» забезпечує реалізацію визначеної мети – формування МКК студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, а отже, має велике значення для компетентного і кваліфікованого розв'язання проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців лісового господарства, що зумовлено вимогами інформаційного суспільства й сучасного ринку праці України.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамовський М. Г., Магазинщикова І. П. Оцінювання рівня сформованості екологічної компетентності випускника ВНЗ як результату екологізації навчання. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»*. 2014. № 3 (додаток 1). С. 135–140.
2. Артикуца Н. В. Про нові підходи до мовної підготовки майбутніх юристів і викладачів права у вищих навчальних закладах України: препринт. URL: <http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/handle/123456789/2456> (дата звернення: 23.10.2014).
3. Бакум З. П., Хоцкіна С. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх економістів: теоретико-практичний аспект проблеми. URL: http://ps.stateuniversity.ks.ua/file/issue_58_2/56.pdf (дата звернення: 1.04.2017).
4. Барановська Л. В. Навчання студентів професійного спілкування: монографія. Біла Церква, 2002. 255 с.
5. Барановська Л. В. Психолого-педагогічні аспекти професійної підготовки студентів у технічних вищих навчальних закладах. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/viewFile/2134/2125> (дата звернення: 28.03.2017).
6. Біляєв О. Спостереження над мовою як метод навчання. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 3. С. 2–5.
7. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. [Вид. 1-е]. Київ: Українська Видавнича Спілка, 1997. 441 с.
8. Волошин М. Д., Ларичева Л. П., Черненко Я. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2014. 261 с.
9. Голуб Н. Методичні рекомендації щодо навчання української мови в умовах компетентнісного підходу. *Дивослово*. 2013. № 9. С. 2–7.
10. Гончаренко С. У., Мальований Ю. І. Гуманізація загальної освіти. Київ: Еволюта, 1994. 123 с.

11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
12. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.
13. Гриджук О. Є. Використання інтерактивних методів навчання при вивченні фахової термінології. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні технології навчання у професійній підготовці майбутніх фахівців». 9-10 жовтня 2013 р. Львів, 2013. С. 66–68.
14. Гриджук О. Є. Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III (37), Issue: 75, 2015. P. 38–41.
15. Гриджук О. Є. Найважливіші аспекти мовної підготовки студентів лісотехнічного напрямку навчання. *Педагогіка вищої та середньої школи*: зб. наук. пр. Кривий Ріг, 2014. Вип. 42. С. 29–33.
16. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ – 2000, 2017. 446 с.
17. Гриджук О. Є. Підходи до формування мовнокомунікативної компетентності студентів. *Проблеми якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі*: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., м. Одеса, 28–29 жовтня 2016 р. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2016. С. 14–15.
18. Гриджук О. Є. Принцип екологізації у навчанні студентів української мови професійного спрямування. *Екологізація освіти як чинник сталого розвитку суспільства*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. С. 54–56.
19. Гриджук О. Є. Специфіка формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічного напрямку підготовки. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1. С. 75–81.

20. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
21. Дьяченко В. К. Дидактика. Москва: Народное образование, 2006. Т. 1. 400 с.
22. Євтух М., Сердюк О. За педагогічною технологією (До питання про нові методичні підходи при проектуванні навчальних занять у вищій школі). *Вища освіта України*. 2001. № 1. С. 71–81.
23. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 1. Донецьк: ДонНУ, 2012. 401 с.
24. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 2. Донецьк: ДонНУ, 2012. 350 с.
25. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 3. Донецьк: ДонНУ, 2012. 426 с.
26. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії: монографія. [2-ге вид., випр. і доп.]. Донецьк: ДонНУ, 2007. 219 с.
27. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Москва – Воронеж: Моск. психолого-социальный инс-т, 2003. 479 с.
28. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с. URL: <http://www.twirpx.com/file/438474/> (дата звернення: 21.11.2015).
29. Зникина Л. С. Профессионально-коммуникативная компетенция как фактор повышения качества образования менеджеров: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Кемерово, 2005. 406 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/108723.html> (дата звернення: 10.04.2016).
30. Інтерактивні методи навчання: навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. Щецін: WSAP, 2005. 170 с.
31. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования: информационно-аналитический

обзор. URL: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html (дата звернення: 01.09.2015).

32. Климова К. Я. Психологічні особливості формування культури мовлення майбутніх учителів початкових класів. *Педагогіка і психологія*. 1998. № 3 (20). С. 179–184.

33. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «РУТА», 2010. 560 с.

34. Климова К. Я. Формування мовнокомунікативної професійної компетентності студента як креативної особистості в умовах навчального середовища педагогічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 1. С. 66–72. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2012_1_13 (дата звернення: 10.05.2016).

35. Концепція екологічної освіти України (Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 року). URL: <http://erudittar.narod.ru/Dokumentu/InstrDok/D33.HTM> (дата звернення: 11.02.2016).

36. Копусь О. А. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції. *Українська мова і література в школі*. 2011. № 2 (88). С. 46–51.

37. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. [2-ге вид., випр. і доп.]. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

38. Кучерук О. А. Система методів навчання української мови в основній школі: теорія і практика: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 420 с.

39. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты:

учеб. пособие для студентов. Минск: Изд-во БГУ, 2005. 391 с.

40. Левшин М. Інтегративно-синергетична модель проектування особистісно орієнтованих технологій навчання і виховання. *Вища освіта України*. 2004. № 1. С. 36-40.

41. Левшин М. Особистісна зорієнтованість дидактико-методичних комплексів для ВНЗ. *Вища освіта України*. 2005. № 2. С. 99–105.

42. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения: монография. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.

43. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. Москва: Юрайт-М, 2001. 607 с.

44. Лукашевич М. П., Туленков М. В. Соціологія. Загальний курс: підруч. [2-е вид.]. Київ: Каравела, 2008. 408 с.

45. Лукьянов В. Г. Изучение проблемы ценностей в современной философии. *Методология гуманитарного знания в перспективе XXI века*. К 80-летию профессора Моисея Самойловича Кагана. Матер. междунар. научн. конф. СПб: Санкт-Петербургское философское искусство, 2001. С. 221–224.

46. Любашенко О. В. Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: монографія. Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. 296 с.

47. Любашенко О. В. Мовна освіта: європейські тенденції і перспективи розвитку української лінгводидактики. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2012. № 1. С. 11–15.

48. Мамчур Л. І. Пріоритетна роль комунікативної компетентності у формуванні мовної особистості учня сучасної школи. URL: <http://dspace.udpu.org.ua:8080/jspui/bitstream/6789/1729/1/PRIORYTETNA%20ROL%20KOMUNIKATYVNOI%20KOMPETENOSTI.pdf> (дата звернення: 21.04.2014).

49. Мацько Л. Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного

дискурсу. *Дивослово*. 2006. № 7. С. 2–4.

50. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. Волгоград: Перемена, 1995. 152 с.

51. Набока О. Г. Роль компетентнісного підходу у формуванні особистості конкурентоспроможного фахівця. *Сучасні педагогічні стратегії та технології у викладанні дисциплін гуманітарного циклу у технічному ВНЗ*: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. з міжнар. участю, 19-21 верес. 2012 р. / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Севастоп. нац. техн. ун-т; наук. ред. Т. В. Смірнова. Севастополь, 2012. С. 19–21.

52. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. [4-е изд., стер.]. Москва: Издательский центр «Академия», 2009. 224 с. URL: <http://pedsovet.org/forum/index.php?act=attach&type=blogentry&id=50389> (дата звернення: 17.09.2015).

53. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів: Українська академія друкарства, вид-во «Фенікс», 1995. 46 с.

54. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / [В. Андрущенко, Н. Дівінська, Б. Корольов та ін.]; за заг. ред. В. Андрущенко, В. Лугового. Київ: Педагогічна думка, 2008. 256 с.

55. Остапенко Н. М. Теоретичні і методичні засади формування лінгводидактичної компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Київ, 2010. 37 с.

56. Пентилюк М. І. Мовна особистість учня в перспекції мовленнєвого спілкування. *Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики*: збірн. статей. Київ: Ленвіт, 2011. С. 80–84.

57. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2006. URL:

<http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPhilologyJournalizm/ChairUkrLinguistics/metodzabezpe4ennja.aspx> (дата звернення: 25.01.2015).

58. Пентилюк М. І. Стратегічні орієнтири підготовки майбутнього вчителя-словесника. *Дивослово*. 2014. № 11. С. 2–6.

59. Проект Концепції мовної освіти в Україні. URL: osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc (дата звернення: 14.09.2016).

60. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 412 с.

61. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Selevko_Sovrem_obrazovat_tehno1_1998.pdf (дата звернення: 17.09.2015).

62. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

63. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія. Полтава: Довкілля-К, 2006. 716 с.

64. Сердюк О. Методологічні засади моделювання особистісно орієнтовної навчальної діяльності у вищій школі України. *Вища освіта України*. 2005. № 1. С. 60–65.

65. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

66. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Київ: Таксон, 2006. 86 с.

67. Скаткин М. Н. *Методология и методика педагогических исследований*: в помощь начинающему исследователю. Москва: Педагогика, 1986. 152 с.

68. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна,

Н. В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М. І. Пентилюк. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 172 с.

69. Струганець Л. В. Культура української мови і мовна особистість учителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец. 10.02.01 «Українська мова». Київ, 1996. 22 с.

70. Струганець Л. Мовнокомунікативна компетентність учителя-лідера: навч. посіб. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2016. 40 с.

71. Сухомлинський В. О. Сто порад учителю. *Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т.* Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. С. 419–654.

72. Туниця Ю. Ю., Адамовський М. Г., Борис М. М., Краєвський С. Н., Магазинщикова І. П. Екологізація освіти як ключовий фактор підготовки фахівців для сталого розвитку. *Науковий вісник НЛТУ України*. 2015. Вип. 25.10. С. 348–356. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnltu_2015_25 (дата звернення: 27.04.2017).

73. Туниця Ю. Ю., Магазинщикова І. П., Адамовський М. Г. Соціальна відповідальність університету за досягнення цілей сталого розвитку. *Вища освіта України. Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу»*. 2016. № 4 (додаток 2). С. 52–56.

74. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис, 2002. 742 с.

75. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

76. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

77. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.

78. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин М. П. Управление образовательными системами. Москва: Владос, 2001. 320 с.

79. Stern H. H. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford, 1997. 117 p.

РОЗДІЛ 4

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАВЧАННЯ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ Й ФАХОВОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ

У сучасних ринкових умовах вища школа має готувати висококваліфікованих фахівців, які повинні мати загальний високий рівень знань і виявляти їх в усному й писемному фаховому мовленні, уміти грамотно, аргументовано та переконливо висловлюватися, демонструвати належні професійні комунікативні якості у виробничих ситуаціях.

Мовні одиниці, що використовуються в професійному мовленні, різноманітні, тому важливим є набуття вмінь і навичок комунікативно виправданого використання їх, вироблення навичок фахової комунікації, зокрема здобуття термінологічної компетентності як складника МКК. Саме формування професійної МКК студентів вищої школи перебуває у сфері пильної уваги з боку науковців – психологів, лінгвістів, методистів. У працях І. Зимньої, К. Климової, Л. Мамчур, О. Селіванової, Т. Симоненко та ін. опрацьовано поняття МКК щодо її формування у студентів закладів вищої освіти. Проблему використання когнітивно-діяльнісного, професійно зорієнтованого підходів до навчання української мови у вищих розглянуто в працях О. Горошкіної, І. Дроздової, В. Загороднової, О. Кучерук, М. Пентиліук, Т. Симоненко). Процес навчання фахової української мови, зокрема й української наукової термінології у вищих технічних закладах освіти, досліджували Г. Бондаренко, Л. Вікторова, О. Дженджеро. Однак, незважаючи на актуальність цього напрямку дослідження, у вітчизняній лінгводидактиці немає наукових напрацювань, присвячених формуванню МКК – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

4.1. Зміст і структура навчально-методичних комплексів мовних дисциплін

Формування мовнокомунікативної компетентності у студентів

лісотехнічних спеціальностей – процес, у якому поєднано аспекти мовної, комунікативної та фахової підготовки. Це відображено у змісті дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», уведеної в освітній процес закладів вищої освіти України ще у 2009 р. (затверджена наказом Міністерства освіти і науки України від 21 грудня 2009 року № 1150 (зі змінами, внесеними відповідно до наказу МОН № 259 від 29.03.10 року)). Перший варіант програми передбачав вивчення дисципліни протягом трьох семестрів із загальним навантаженням – 108 год., у тому числі 68 аудиторних год. (24 год. – лекцій, 44 год. – семінарських і практичних занять).

У сучасних реаліях ставлення до української мови як державної знецінене, *de facto* не підтримується, і потреба її вивчення у закладах вищої освіти зведена до мінімуму. Як засвідчив аналіз програм курсу Національного університету біоресурсів і природокористування України, Луцького національного технічного університету, Житомирського національного агроекологічного університету, Прикарпатського університету імені Василя Стефаника, Харківського національного технічного університету сільського господарства ім. Петра Василенка та інших освітніх закладів, зі статусу обов'язкової дисципліна перейшла до вибіркової (за вибором університету або студентів), зі 108 год. зараз маємо лише 90 год., із яких у різних вишах кількість аудиторних годин корелюється: від 30 до 45 год. аудиторних занять (у яких лекцій або немає взагалі, або 10–15 год.) та 45–60 год. самостійної роботи. Через це, починаючи з 2016 р., програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», затверджена МОН України, була адаптована до складних умов ущільнення навчального процесу, тому курс читається лише протягом одного семестру.

Із метою оптимізації освітнього процесу доопрацьовано змістове наповнення й навчально-методичне забезпечення дисципліни *УМПС* (для усіх спеціальностей) та розроблено курс «Фахова термінологія». Щодо послідовності вивчення названих дисциплін, то в НЛТУ України студенти вивчають *УМПС* на I або II курсі, а «Фахова термінологія» є дисципліною, яку

слухають магістри спеціальностей 205 «Лісове господарство» та 187 «Деревообробні та меблеві технології». Уважаємо, що запропонована послідовність організації освітнього процесу в НЛТУ України робить мовну підготовку студента системною і сприяє найповнішому розвитку його МКК.

Так, до дисципліни *УМПС* розроблено навчально-методичний комплекс – «комплекс спеціально оформлених та розроблених матеріалів викладачем, що забезпечує цілісне утворення для засвоєння студентами певної навчальної дисципліни» [132, с. 262], який сформовано з урахуванням специфіки фахової підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей. До навчально-методичного комплексу належать:

- програма («Формування екологічної компетентності фахівця засобами соціально-гуманітарної освіти»: екологізовані робочі програми навчальних дисциплін / за заг. ред. І. П. Магазинщикової (Львів, 2013); робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямом підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство», спеціальністю 30401 «Лісове господарство» (Львів, 2015));

- конспект лекцій, навчальні посібники (Гриджук О. Є. Українська мова (за професійним спрямуванням) у таблицях і схемах (Львів, 2010), Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку: навч. посіб. з екологізації змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу / за заг. ред. І. П. Магазинщикової (Львів, 2012), Гриджук О. Є. Подвійне наголошування: словник-довідник (Львів, 2013));

- термінний словник (Гриджук О. Є., Вінтонів Р. В. Короткий тлумачний словник-довідник понять і термінів лісівництва (Львів, 2009));

- навчально-методичні матеріали (Гриджук О. Є. Українська мова за професійним спрямуванням: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів напряму підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство» (Львів, 2015));

- рекомендації до виконання індивідуально-дослідних завдань, теми індивідуально-дослідних завдань;

- завдання для самостійної роботи, пакетів модульних контрольних робіт (далі МКР), варіанти для підсумкового тестування (форма контролю – залік) та пакету екзаменаційних білетів.

У розробленій навчальній програмі *мету дисципліни* визначено як:

- підвищення рівня загальної гуманітарної культури щодо мовленнєвої поведінки у стандартних етикетних ситуаціях, етикету наукового мовлення;
- усвідомлення необхідності спілкуватися чистою літературною мовою в професійній діяльності;
- формування навичок усної та письмової комунікації державною мовою;
- формування МКК студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить фахове спілкування на належному мовному рівні;
- набуття комунікативного досвіду, що активізує пізнавальні інтереси, сприяє розвитку креативних й евристичних здібностей студентів і спонукає їх до самореалізації як майбутніх фахівців;
- вироблення навичок оптимальної мовної поведінки в професійній сфері: вплив на співрозмовника за допомогою вмілого використання різноманітних мовних засобів, оволодіння культурою монологу, діалогу та полілогу; сприйняття й відтворення фахових текстів, засвоєння лексики і термінології свого фаху, вибір комунікативно виправданих мовних засобів, послуговування різними типами словників.

Завданнями дисципліни є:

- сформувати чітке і правильне розуміння ролі державної мови в професійній діяльності;
- виховати повагу до української літературної мови, до мовних традицій;
- забезпечити досконале володіння нормами СУЛМ та дотримання вимог культури усного й писемного професійного мовлення;
- виробити навички самоконтролю за дотриманням мовних норм у фаховому спілкуванні;
- розвинути творче мислення студентів;

- сформувати навички складання текстів наукового та ділового стилів;
- виробити навички презентації й аргументації наукової інформації з урахуванням специфіки аудиторії;
- сформувати навички оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів.

Також унаслідок вивчення дисципліни студент повинен **знати**: норми сучасної української літературної мови; комунікативні ознаки культури мовлення; фахові та лінгвістичні словники різного типу; особливості наукового та офіційно-ділового стилів; правила побудови виступу; вимоги до документів та правила складання їх; класифікацію документів; правила складання різних видів службових листів;

уміти: продемонструвати розуміння значущості державної мови в усіх сферах діяльності фахівця; ефективно використовувати нові знання про взаємодію людини з природою й суспільством; ясно, точно і грамотно висловлювати думки загалом; практично оволодіти нормами сучасної української літературної мови; правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; грамотно будувати висловлювання для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності; розрізняти й використовувати відповідно до мети спілкування функціональні стилі сучасної української літературної мови; складати та редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів; створювати презентації різного типу; складати різні типи документів, правильно добираючи мовні засоби, що репрезентують їх специфіку; послуговуватися лексикографічними джерелами (словниками) та іншою допоміжною довідковою літературою, необхідною для самостійного вдосконалення мовної культури.

Здатність застосовувати набуті знання й самонавчатися необхідна студентові для: самостійного виправлення недоліків у вимові та наголошуванні слів (орфоепічна компетентність); розширення словникового запасу (лексична компетентність); виправлення граматичних помилок, що виникають у процесі комунікації (граматична компетентність); розуміння специфіки використання

фахових термінів у науковому тексті (термінологічна компетентність); вміння усвідомлювати і коригувати зміст висловлювання, будувати його з урахуванням контекстуальної та підтекстової інформації (семантична компетентність); виявлення й усунення прогалин у знаннях правил написання слів та постановки розділових знаків (орфографічна й пунктуаційна компетентності); формування навичок установлення контактів, побудови стратегії спілкування, впливу на співрозмовника через комунікацію, керування процесом спілкування, використання аргументів, розуміння невербальних посилів у спілкуванні, спостереження за власним мовленням і його коригування, завершення процесу комунікації тощо (комунікативна компетентність).

Запропонований перелік мовнокомунікативних знань, умінь і навичок, які необхідно сформувати у студента, відображає сутність поняття МКК, і тому можемо стверджувати, що за умов належного вивчення УМПС рівень МКК студентів лісотехнічних спеціальностей стане значно вищим.

У сучасних освітніх стандартах передбачено одну мовну дисципліну «Українська мова (за професійним спрямуванням)», у якій на вивчення термінів відведено лише 10 год., із яких лекції – 2 год., практичні – 2 год., самостійна та індивідуальна робота – по 3 год. Такий формат дозволяє побіжно ознайомити студентів із поняттям *термінна система*, вимогами до термінів, пояснити специфіку використання термінних одиниць у діловому мовленні, окреслити основні етапи становлення термінології фаху.

Уважаємо, що такий підхід є недостатнім для повноцінної лінгвістичної підготовки студентів, бо не забезпечує розуміння фахової термінології як системи, не дає знань з історії формування спеціалізованих терміносистем, аналізу структури, специфіки творення термінологічної одиниці, не забезпечує розуміння лексико-семантичних особливостей спеціальних найменувань, і не допускає «мовно-термінологічного опрацювання тексту» [1] загалом, не сприяє формуванню навичок фахового мовлення студентів і написання наукових текстів. Складні проблеми перекладу та специфіки використання терміна в науковому тексті розглядаються досить поверхнево, мало уваги приділено

редагуванню наукового тексту і його опрацюванню з метою проектування фахових текстів на майбутнє професійне застосування.

Доцільність вивчення термінної лексики фаху як окремої лінгвістичної дисципліни в нормативних документах не передбачена, зокрема в проекті галузевого стандарту вищої освіти України ГСВОУ 6.090103 – 2014 (*Освітньо-кваліфікаційна характеристика* випускника вищого навчального закладу для напряму підготовки «Лісове і садово-паркове господарство») серед комунікативних навичок названі лише донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень та власного досвіду в галузі професійної діяльності; здатність ефективно формувати комунікаційну стратегію, у числі інструментальних компетенцій зазначено здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою, уміння правильно використовувати мовні засоби залежно від сфери й мети спілкування, складати ділові папери, здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання... основ ділового спілкування, навички роботи в команді [14]. Як бачимо, йдеться лише про вміння комунікувати, належно використовувати мовні засоби, складати документи, працювати в команді. Оволодіння спеціальною термінологією, грамотне її використання, формування навичок роботи з науковим текстом, тобто основи термінологічної компетентності до загально- та спеціалізовано-професійних компетентностей не внесено. В освітньо-кваліфікаційній характеристиці молодшого спеціаліста-техніка лісового господарства передбачено уміння «чітко визначати і користуватися двома формами ділового мовлення: усним та писемним; логічно і послідовно давати стисло інформацію з питань професійного спілкування в колективі; застосовувати основні правила оформлення документів, добирати відповідні терміни з фаху для грамотного оформлення ділових паперів» [14].

Студенти опрацьовують фахову термінну лексику здебільшого під час вивчення спеціальних дисциплін. Проте рівень її засвоєння та нормативного використання залежить не лише від накопичених теоретичних знань, а й від сукупності мовних знань, навичок, умінь, необхідних для ефективного процесу

професійної комунікації. З огляду на це, вважаємо необхідним посилити роботу над формуванням термінологічної компетентності студентів. Адже якісне засвоєння термінології та послуговування нею неможливе без розуміння походження терміна, його словотвірного потенціалу, граматичних характеристик, особливостей застосування, специфіки перекладу тощо. У цьому контексті слухним є зауваження І. Дроздової з приводу того, що «ефективність процесу розвитку навичок професійного мовлення студентів залежить від того, наскільки методологія та зміст практичного навчання враховують специфіку майбутньої професії студента» [47, с. 6].

Значущим для нашого дослідження є аналіз досліджень і публікацій, який засвідчує, що в окремих вишах України до навчальних планів уведено перспективні навчальні дисципліни, завдяки яким «місце і роль мовної освіти в системі фахової підготовки» [1] набувають особливої актуальності.

Уже з 2002 н. р. у Львівському національному університеті ім. І. Франка для студентів географічного факультету читається курс «Соціально-економіко-географічна термінологія» (20 ауд. год., з них 10 год. – лекційні, 10 год. – практичні та семінарські заняття). У межах навчального матеріалу описано періоди формування української наукової термінології, визначено методологічні й теоретичні основи курсу, основні принципи термінотворення, вимоги до наукових термінів, схарактеризовано понятійно-термінологічні системи «Географія» і «Соціально-економічна географія» тощо [12].

Цікавими є досвід роботи та нові напрацювання в галузі правничої лінгвістики Центру інноваційних методик правничої освіти (Національний університет «Києво-Могилянська академія»), зокрема для правників розроблений цикл фахово зорієнтованих мовних дисциплін: навчально-науковий семінар «Правнича термінологія: методика і практика вивчення», «Ділова українська мова для правників», «Мова права і юридична термінологія», «Правнича лінгвістика». У навчальному посібнику Н. Артикуци «Мова права і юридична термінологія» [2] об'єднано три навчальні курси «Юридична термінологія», «Мова права» та «Правнича лінгвістика» у цикл

фахово зорієнтованих мовних дисциплін. Зміст навчальної дисципліни «Мова права» подається в теоретичних і практичних аспектах, зокрема: предметом аналізу є функції та специфіка правничого мовлення, функціональні різновиди мови права, методичний апарат сучасної юрислінгвістики тощо; описано процес формування мови і стилю законодавства, охарактеризовано законодавчі терміни, термінологію міжнародного права й номенклатурні назви в тексті; визначено вимоги до законодавчого тексту, опрацьовано питання редакторського аналізу й лінгвістичної експертизи законопроектів; досліджено мовностилістичні та граматичні особливості правничих документів; охарактеризовано сучасний науковий стиль і його різновиди, вимоги до мови та стилю наукових праць, їхньої структури, правила мовностилістичного і технічного оформлення наукових робіт; з'ясовано роль публічного виступу в професійній діяльності правника, способи і методи аргументації, вербальні і невербальні засоби тощо [99]. Таким чином у навчальному плані поєднано аспекти дослідження мови права та вивчення української мови професійного спрямування загалом.

У 2005 р. вийшов друком навчальний посібник «Українська правнича термінологія» (автор доц. Л. І. Чулінда). Обґрунтовуючи доцільність видання, автор слушно зазначає, що «розширення знань з української правничої термінології сприяє підвищенню рівня загальної професійної компетентності» [130, с. 6], а «наявність помилок у процесі створення і тлумачення текстів нормативно-правових актів свідчить про практичну необхідність здобуття знань з термінологічно-мовного оформлення нормативно-правових актів» [Там само]. У тематичному плані курсу є три розділи: «Загальна характеристика правничої термінології», «Правнича термінологія Кримінального кодексу України» та «Правнича термінологія Цивільного кодексу України». Якщо в розділі 1 розглянуто питання щодо української правничої термінології загалом, її сучасного стану, визначено сутність поняття *правничий термін*, вимоги до термінних одиниць, їхню класифікацію тощо, то наступні розділи присвячено аналізу Кримінального та Цивільного кодексів України, описано прийоми

законодавчої техніки, специфіку вживання латинських термінів тощо.

Серед значної кількості доцільних, раціональних аспектів вивчення термінології деякі з них потребують додаткового опрацювання, зокрема: недостатньою є, на наш погляд, кількість лекцій (лише 2 год.), однотипними є завдання в практичній частині посібника (перекласти речення українською мовою, скласти речення зі словосполучками, закінчити речення, навести правильний варіант ТС, виправити помилки в реченнях, указати рядок словосполучень без помилок).

В Інституті гуманітарних і соціальних наук Національного університету «Львівська політехніка» в навчальний процес упроваджено курс «Основи термінознавства» для студентів напрямів підготовки «Журналістика», «Філологія», «Міжнародні відносини», «Міжнародна інформація», «Практична психологія». Основними завданнями «є виховання висококваліфікованих спеціалістів, які не лише набувають певних професійних знань і навичок, а й розуміють закономірності творення назв наукових понять, вміють грамотно застосовувати термінолексику в усіх сферах професійної діяльності» [9].

Автори однойменного навчального посібника (С. Булик-Верхола, Г. Наконечна, Ю. Теглівець) ставлять за мету «сформувати мовно-термінологічну компетенцію майбутнього фахівця, враховуючи особливості історичного формування й теперішнього стану української термінології як підсистеми сучасної української літературної мови» [9]. У посібнику порушено низку актуальних проблем сучасного українського термінознавства: вивчення закономірностей розвитку і вживання спеціальної лексики, питання транслітерації, перекладу нормативних термінів, а також уніфікації, стандартизації та ін. [9]. Серед видів практичних робіт завдання на редагування текстів, дотримання орфографічних норм щодо написання термінів, правильне використання граматичних відмінкових форм для термінів, аналіз їхньої будови, виправлення помилок, пов'язаних із неправильним уживанням префіксів, суфіксів, порушення правил осново- та словоскладання, виправлення стилістичних помилок у термінних словосполученнях, розрізнення питомих й

іншомовних термінів, заміна запозичених найменувань власне українськими (і навпаки). Робота зі словником спеціальності передбачає пошук термінів, що набувають багатозначності в різних галузях науки, загальнонаукових термінів, найменувань із міжнародними терміноелементами, термінів-символів та напівсимволів, пошук термінів-антонімів, омонімів, синонімів і паронімів; виконання текстових завдань, спрямованих на виправлення орфографічних, пунктуаційних та мовностилістичних помилок; це також написання анотації до книги, рецензії на статтю, відгуку на підручник, наукової статті та доповіді.

Таким чином, аналіз зазначених напрацювань дав змогу зробити висновок, що в лінгводидактиці вищої школи вивчення фахової термінології набуває виключної актуальності й потребує подальшого дослідження. Нагальною є також проблема покращення мовної фахово зорієнтованої підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей закладів вищої освіти. Тому, окреслюючи місце і роль такого навчання в системі сучасної фахової освіти майбутніх працівників лісотехнічного профілю, розуміємо необхідність розроблення навчально-методичного забезпечення дисципліни «Фахова термінологія» (для спеціальностей «Лісове господарство» та «Деревообробні та меблеві технології»), зокрема завдань, змісту і структури навчальної програми.

До опрацювання термінної лексики доцільно застосувати методи і прийоми навчання лексики загалом. «Вивчення лексики здійснюється поетапно: пропедевтичний, тематичне вивчення, розгляд лексичних явищ під час вивчення словотвору і граматики, функціонально-стилістичний етап» [75, с. 173]. Такий підхід, власне, і став основою для побудови структури навчальної дисципліни «Фахова термінологія» (з урахуванням спеціалізації це два курси – для студентів, які навчаються за спеціальностями «Лісове і садово-паркове господарство» і «Деревообробні та меблеві технології») у НЛТУ України.

Робота зі студентами технічного вишу має свою специфіку, оскільки викладач (філолог за фахом) має спочатку опрацювати термінні системи лісівництва й деревооброблення, дослідити основні аспекти вивчення спеціальних найменувань, і на цій основі вже продовжувати роботу над

науково-методичним забезпеченням дисципліни з урахуванням практичних фахових інтересів майбутнього працівника лісового сектору.

Пропоновані форми організації освітнього процесу – це лекції (15 год.), проблемні семінари (15 год.) та самостійна робота (20 год.).

Навчально-методичний комплекс курсу «Фахова термінологія» (для магістрів) складається з:

- програми дисципліни (Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, які навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство» (Львів, 2016), Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, які навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології» (Львів, 2017));

- конспекту лекцій; навчально-методичного посібника для самостійної роботи студентів (Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навч. посіб. для самостійної роботи студентів (Львів, 2016));

- фахово зорієнтованих навчально-методичних матеріалів (Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство» (Львів, 2016), Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів, які навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології» (Львів, 2017)); завдань для самостійної роботи, тем індивідуально-дослідних завдань;

- пакетів МКР, варіантів для підсумкового тестування.

У програмі визначено, що **метою навчальної дисципліни є:**

- формування термінологічної й поглиблення фахово зорієнтованої мовнокомунікативної компетентності студентів-лісотехніків;

- удосконалення навичок наукової та професійної комунікації державною мовою.

Основні завдання дисципліни окреслено як:

- вивчення закономірностей і специфіки розвитку термінології лісівництва та деревооброблення;

- аналіз складу й системної організації української термінології лісової та деревообробної галузей;

- вивчення лексико-генетичних особливостей аналізованих терміносистем;

- з'ясування специфіки лексико-семантичних процесів у терміносистемах лісівництва та деревооброблення;

- вивчення способів творення і найменування спеціальних понять;

- розвиток навичок усного наукового мовлення;

- вироблення потреби в нормативному вживанні термінів;

- напрацювання навичок свідомого вибору та використання фахових термінів;

- збагачення фахового словника студента (шляхом засвоєння термінів-синонімів, розмежування семантики багатозначних термінів, термінів-паронімів й омонімів, вивчення діалектних найменувань спеціальних понять тощо);

- формування вмінь і навичок мовностилістичного аналізу наукового тексту;

- розвиток навичок складати, редагувати та перекладати наукові тексти за фахом;

- вироблення правильних навичок щоденного професійного спілкування (самоконтролю за дотриманням мовних норм);

- опрацювання теоретичних засад стандартизації й уніфікації термінних одиниць; з'ясування способів фіксації термінів у словниках;

- формування звички користуватися лінгвістичними та спеціальними словниками як довідковими джерелами.

Вивчення дисципліни дасть змогу сформувати у студентів певну сукупність загальних компетентностей, а саме:

- здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово;

- спроможність вчитися й оволодівати сучасними знаннями;

- здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел.

У результаті вивчення дисципліни студент повинен *знати*: історію

формування фахової термінології (перші терміни, школи, навчальні посібники тощо); особливості системної організації термінологіки загалом; характерні ознаки та вимоги до термінів, специфіку використання термінів у діловому мовленні; способи номінації спеціальних понять; способи творення термінів, словотвірні значення префіксів, суфіксів; жанри наукових текстів, особливості створення їх; загальні й галузеві словники;

уміти: правильно використовувати фахові терміни; складати нормативні наукові тексти зі спеціальності, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації, писати відгуки і рецензії на наукові роботи; редагувати наукові тексти: виявляти й виправляти лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні й пунктуаційні помилки; перекладати фахові тексти; використовувати в практичній діяльності словники; творчо вирішувати запропоновані викладачем проблемні завдання.

Прикладне значення курсу полягає у формуванні здатностей студентів вільно оперувати фаховою науковою термінологією; усвідомлено використовувати спеціальні найменування відповідно до норм сучасної української літературної мови, здійснюючи таким чином наукове та виробниче спілкування; орієнтуватися в лексико-семантичних процесах, що стосуються термінології обраного фаху: враховувати специфіку використання багатозначних термінів, доцільність чи недоцільність використання термінів-синонімів, паронімів; створювати, редагувати наукові тексти; осмислювати і критично аналізувати власні та чужі висловлювання; виконувати навчальні завдання проблемно-пошукового характеру.

4.2. Технології формування мовнокомунікативної компетентності студентів

Задля якісного навчання студентів мови професійного спрямування й фахової термінології необхідним є розроблення технологій організації освітнього процесу дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології». Урахування особливостей технологій

сприятиме створенню ефективної науково-методичної системи організації навчання для засвоєння студентами мовних дисциплін.

Погоджуючись із міркуваннями О. Копусь, визначаємо педагогічну технологію як складну комбінацію різноманітних організаційних, методичних, технологічних елементів навчання [63, с. 279], а технологію навчання мови (за авторами «Словника-довідника з української лінгводидактики») як систему «методів, способів та засобів навчання, яка в певних умовах забезпечує оптимальну реалізацію навчального процесу» [108, с. 153].

Спираючись на дослідження і висновки вчених (М. Пентилюк, О. Пометун, С. Сисоєвої та інших), І. Кучеренко визначила основні складники технології сучасного уроку української мови [68, с. 315]. Адаптуємо їх до процесу навчання студентів лісотехнічних спеціальностей мови професійного спрямування, тому компонентами навчальної технології вважаємо:

- суб'єкти навчання (викладач-філолог і студент / студенти);
- проектування (моделювання, власне проектування, конструювання);
- цільовизначення (мета лекції / семінару / практичного заняття, комплекс цілей і завдань);
- зміст (теоретичний, практичний і методичний компонент);
- підходи, закономірності, принципи та правила навчання;
- лінгводидактичний інструментарій (методи, прийоми, форми, засоби);
- етапи процесу навчання (мотивація, цільовизначення, цілереалізація, моніторинг, рефлексія / корекція);
- тип, структура і модель лекції / семінару / практичного заняття.

Визначені складники навчальної технології «цілісно й комплексно функціують у взаємодії і взаємозв'язку в межах певних, чітко окреслених педагогічних ситуаціях» [68, с. 315].

Продуктивними технологіями навчання студентів мови професійного спрямування вважаємо діалогові, інтеграційні, тренінгові, інтерактивні, інформаційно-комунікаційні (мультимедійні, комп'ютерні). Переваги їхнього використання вбачаємо в тому, що вони зумовлюють «оптимізацію праці

педагога і досягнення запланованих результатів у найстисліші строки» [45, с. 64]. Крім цього, «можливість постійного оперативного зворотного зв'язку, послідовно орієнтованого на чітко визначені цілі» [Там само] забезпечує динаміку розвитку у студентів мовнокомунікативних знань, умінь і навичок.

Зупинимось на аналізі названих вище технологій більш детально. Діалогові технології вважаємо основою освітнього процесу загалом, оскільки саме під час комунікативної взаємодії між викладачем та студентами чи між самими студентами в них найкраще формуються мовленнєві уміння й навички. Саме в діалоговій технології найбільш оптимально вдається поєднати різні методи, способи й засоби навчання. Наприклад, спостереження супроводжує рольові й дидактичні ігри, навчальні дискусії та фахово зорієнтовані діалоги. Формування навичок контролю за власним мовленням і за мовленням одногрупників також відбувається у студента на основі його спостереження.

Використовуючи діалогові технології, поєднуємо методи застосування та закріплення знань із методами вироблення у студентів практичних умінь і навичок. Наприклад, у процесі бесіди за мовним матеріалом (під час вивчення тем «Використання лексичних засобів у професійному спілкуванні», «Стили сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні», «Мова й культура мовлення в професійній комунікації») використовуємо метод аналізу мовних понять, метод спостереження за мовою, роботу з підручником, виконання мовних завдань.

Реалізація інтеграційних технологій у процесі викладання *УМПС* і «Фахової термінології» забезпечує міждисциплінарні зв'язки не лише в межах дисциплін соціально-гуманітарного циклу, а й поєднує мовні дисципліни зі спеціальними. Наведемо декілька прикладів.

Як уже зазначалося, важливе значення в процесі навчання студентів-лісотехніків має принцип екологізації навчання. У цьому контексті простежуємо тісний зв'язок з екологічними дисциплінами. Опора на екологічні терміни дозволяє студентам не лише опрацювати питання «Лексика української мови за походженням», а й засвоїти семантику аналізованих термінів,

навчитися розрізняти, які з них є власне українськими, а які – запозиченими.

Вивчення наукових публікацій українських учених на екологічну тематику сприяє формуванню у студентів і навичок опрацювання наукового тексту, складання тез, і поглибленню теоретичних знань з екології.

Крім цього запропонований студентам перелік прислів'їв і приказок (як ключова теза для написання ними есе) розширює обсяг знань студентів зразків народної мудрості. Обдумуючи уривки з віршів українських поетів (також на екологічну тематику) й оформляючи власні міркування у твір-роздум, студенти, безперечно, запам'ятають їх (зв'язок з українською літературою).

Зв'язок з історією України забезпечуємо під час вивчення студентами таких тем з дисципліни *УМПС*: «Державна мова – мова професійного спілкування» (студенти готують доповіді «Походження української мови», «Закони, що стосуються заборони української мови»); «Стилі сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні» (студенти готують доповіді «З історії наукового стилю», «З історії офіційно-ділового стилю»); «Українська лексикографія. Словники в професійному мовленні» (доповіді «З історії української лексикографії», «Найдавніші українські словники», «Історія словникової справи в Україні», «Словник Бориса Грінченка»); «Риторика як наука, скерована на формування ефективного спілкування» (студенти готують доповіді «Українські ритори», «Риторика в Києво-Могилянській академії»).

Також як теми індивідуально-дослідних завдань пропонуємо студентам проблематику, пов'язану з історією, наприклад: «З історії українського правопису», «Правописна система «Русалки Дністрової», «Грамотка» Пантелеймона Куліша», «Український правопис 1928 р.», «Український правопис 1933 р. та 1945 р.», «Проект нової редакції українського правопису 1999 р.», «З історії українського мовленнєвого етикету», «Українська лексикографія XVI – XVII ст.», «Українська лексикографія XVIII – XIX ст.», «Українська лексикографія XX ст.», «Традиції давньоруського красномовства», «Визначні постаті в ораторському мистецтві України» та ін.

У межах курсу «Фахова термінологія» студенти активізують власні

знання з історії під час опрацювання питань «Формування української науково-технічної термінології у XIX – XXI ст.», «Роль НТШ у становленні української термінології», «Питання термінології на сторінках журналу «Рідна мова»», «Інститут української наукової мови в розвитку української термінології», «Історія термінотворення в лісівництві / деревообробленні» та ін.

Спеціальні дисципліни є своєрідним підґрунтям для теоретичного опрацювання студентами фахових термінів у лінгвістичному аспекті. Наприклад, під час вивчення теми «Особливості системної організації фахової термінології. Фахова термінологія щодо лексичного складу» студенти для ілюстрацій відшуковують міжгалузеві та вузькоспеціальні, власне українські й іншомовні терміни, а також невідмінювані компоненти термінів; до фахових термінів добирають професіоналізми, діалектизми і навпаки.

Опрацьовуючи тему «Лексико-семантичні та структурно-словотвірні особливості фахової термінології», студенти описують лексико-семантичні групи фахових термінів, вчать розмежовувати багатозначні терміни й терміни-омоніми, розрізняти терміни-пароніми, визначати спосіб творення термінів та добирати як приклади фахові терміни, утворені певним способом.

Загалом уважаємо, що інтеграційні технології мають значний потенціал саме в навчанні мови професійного спрямування студентів технічних вишів, оскільки враховують гуманітарні, екологічні й фахові аспекти навчання.

Тренінгові технології застосовуємо для самостійного засвоєння студентами послідовності виконання певних практичних завдань (з метою формування у них певного алгоритму дій), які стосуються опрацювання фахових термінів, формування комунікативних навичок у певних професійно зорієнтованих ситуаціях (наприклад, співбесіда з потенційним роботодавцем), а також навичок редагування текстів наукового та офіційно-ділового стилів.

Алгоритм лінгвістичного аналізу фахових термінів відтворимо на такому прикладі: студенти отримують картки із записаними лісівничими термінами й аналізують їх у заданій послідовності (див.: рис. 4.1).

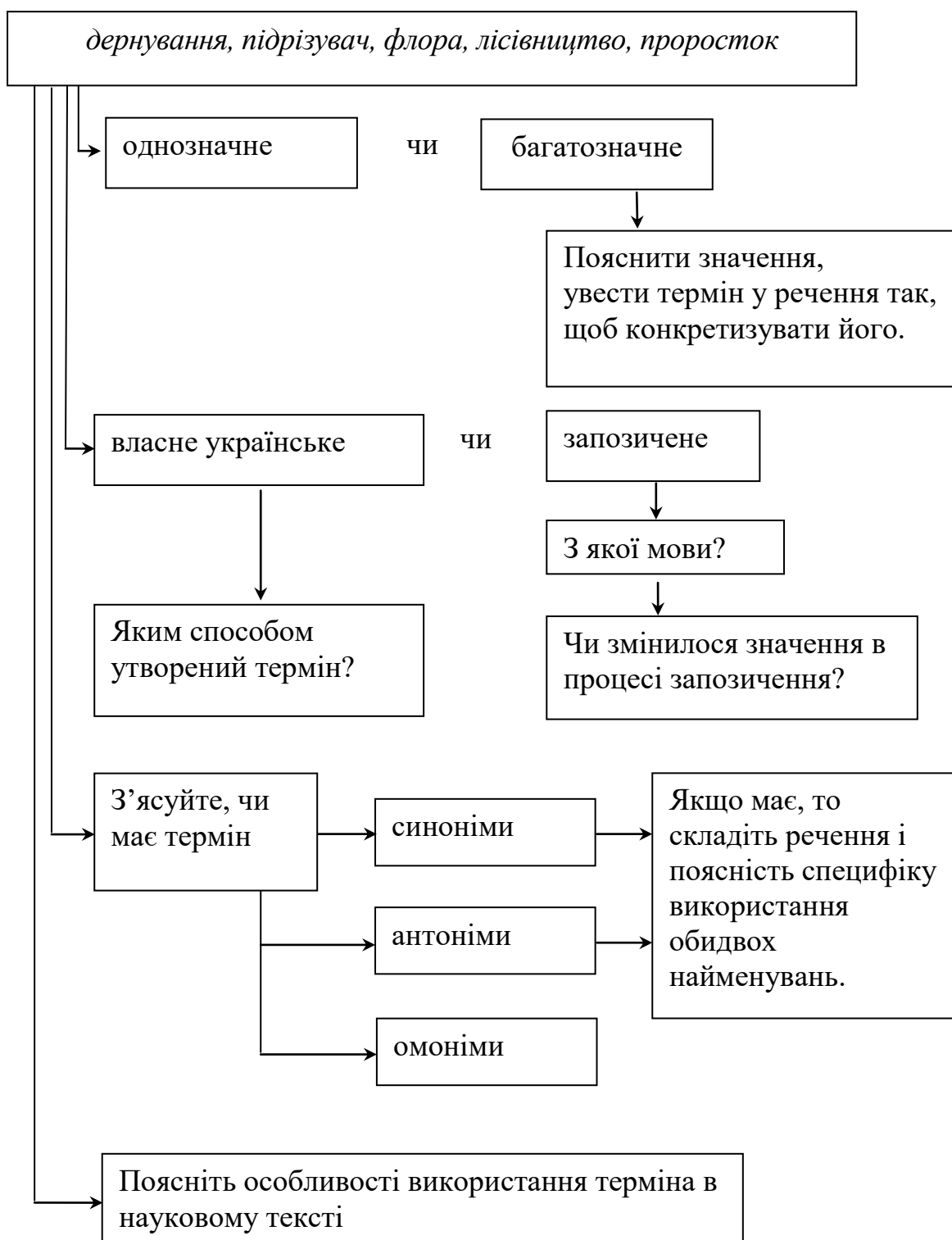


Рис. 4.1. Алгоритм аналізу термінів

Доцільність такого навчання обумовлена необхідністю формування в студентів навичок правильного використання термінів у науковому та професійному мовленні.

Також до тренінгових належать так звані п'ятихвилинки культури мовлення, які традиційно проводимо на початку кожного семінарського та

практичного заняття: озвучуємо 8-10 словосполучень із лексичними, стилістичними або граматичними помилками, які студенти мають виправити, через два-три заняття окремі словосполучення повторюємо, контролюючи таким чином рівень засвоєння студентами нормативних словосполук.

Загалом тренінг вважаємо ефективно проведеним, якщо викладач досяг визначеної дидактичної мети – формування у студентів сукупності певних практичних мовнокомунікативних умінь та навичок.

«Інтерактивне навчання об'єднує методи, засоби і форми, що орієнтовані на позитивно спрямовану взаємодію та інтелектуальну співпрацю викладача і студента, студентів в учінні, студентів у команді» [6, с. 158]. Метою такої співпраці є досягнення спільного результату, у якому зацікавлені усі учасники. Особливості взаємодії викладача й того, хто навчається, це:

- перебування суб'єктів освіти в одному змістовому просторі;
- спільне занурення в проблемне поле вирішуваного завдання, тобто включення в єдиний творчий простір;
- узгодженість у виборі засобів і методів реалізації вирішення завдання;
- спільне входження в близький емоційний стан, переживання співзвучних почуттів, що виникають у процесі прийняття й виконання завдань [56].

О. Пошетун та Л. Пироженко вважають, що «інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів» [88, с. 29]. Залежно від мети заняття і форми організації навчальної діяльності науковці виділяють чотири групи інтерактивних технологій навчання: кооперативне навчання; колективно-групове навчання; ситуативне моделювання; опрацювання дискусійних питань [89, с. 33] (класифікацію інтерактивних технологій навчання узагальнено в рис. 4.2).

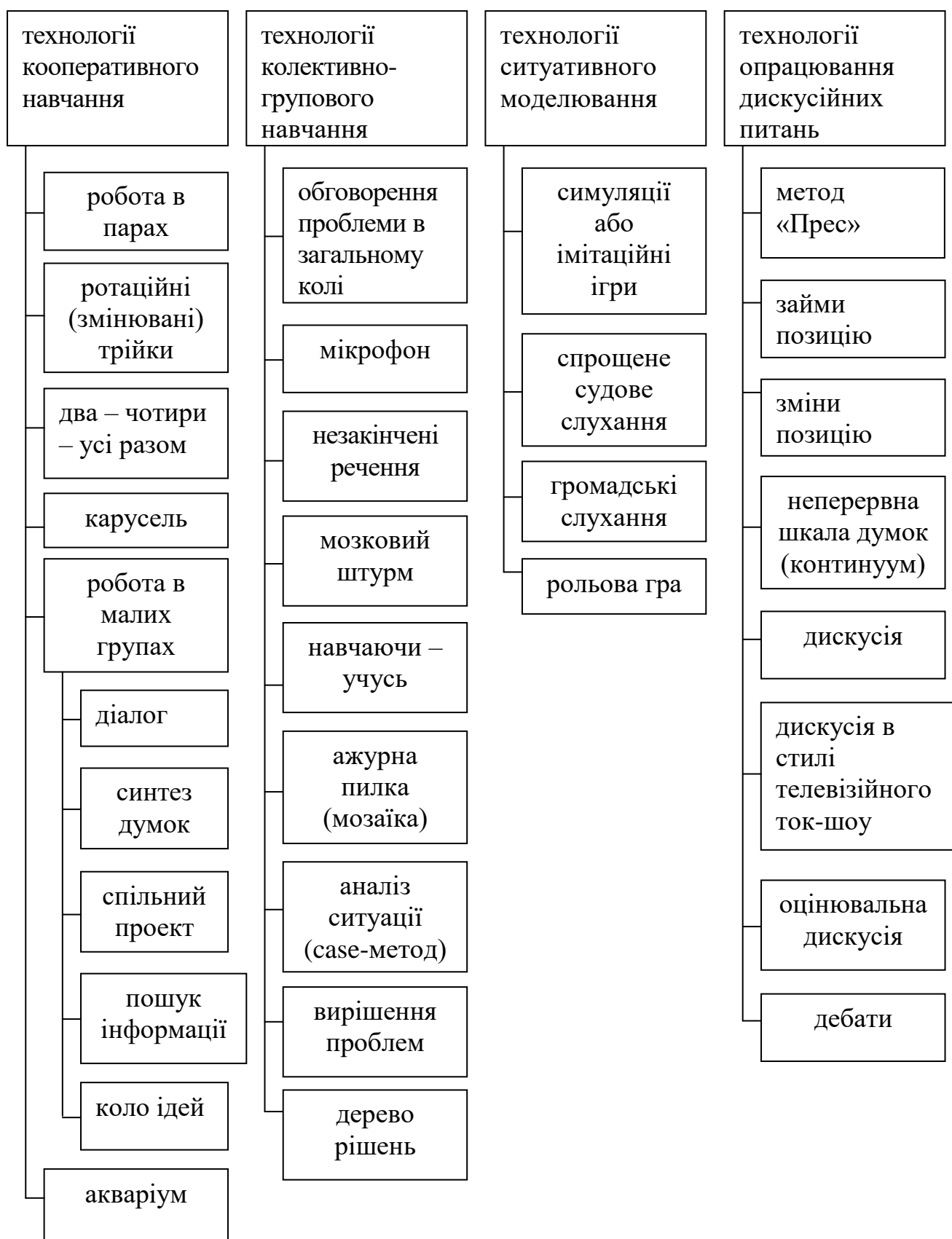


Рис. 4.2. Класифікація інтерактивних технологій навчання

Активний пошук нових форм, прийомів і засобів побудови освітнього процесу з метою посилення творчо-пошукової, пізнавальної діяльності

студентів зумовлює використання інтерактивних технологій навчання.

Найпростішим варіантом застосування технології кооперативного навчання є робота в парах: від взаємоперевірки завдання, запропонованого викладачем, до завдань, які студенти готують заздалегідь, і пропонують своїм одногрупникам виконати їх. Варіантом роботи в парах є взаємоперевірка і взаємопояснення індивідуальних завдань, наприклад: редагування зразків документів; переклад наукових текстів; робота зі словником (заміна професіоналізмів нормативними термінами, розрізнення значень багатозначного терміна, пошук синонімів, антонімів, паронімів та омонімів у межах певної терміносистеми, з'ясування походження терміна тощо).

Доречним є використання методики зворотного опитування, у якому опитуваним стає викладач, що дозволяє не лише виявити реальний рівень засвоєння студентами навчального матеріалу, оперування понятійним апаратом, а й розуміння його в системі, усвідомлення його значущості для практичної діяльності. Така методика може бути доцільною під час проведення лекції-бесіди, лекції-диспуту чи семінарського заняття.

Студенти також можуть самостійно готувати окремі питання лекційного матеріалу (технологія «Навчаючи – учусь») і пояснювати його одногрупникам замість викладача. Такий підхід дає змогу студентові виробляти навички публічного мовлення, учитися володіти голосом, пристосовувати його до аудиторії, подолати власний страх чи невпевненість. У цьому процесі викладач стає своєрідною допоміжною консультативною ланкою, його завдання полягає у спостереженні і своєчасному коригуванні неточностей у викладі студента, а у підсумку, аналізі й оцінюванні виступів студентів.

Технологія навчання «Два – чотири – усі разом» є ефективною для розвитку навичок спілкування в групі, умінь слухати, дискутувати й переконувати [88, с. 36]. Запропоновані викладачем питання студенти спочатку опрацьовують у парах, далі пари групуються у четвірки, у яких відбувається невелика дискусія щодо поставленого завдання, а відтак група разом підбиває підсумки та озвучує отримані результати. Алгоритм використання такої

технології навчання подано в рис. 4.3.

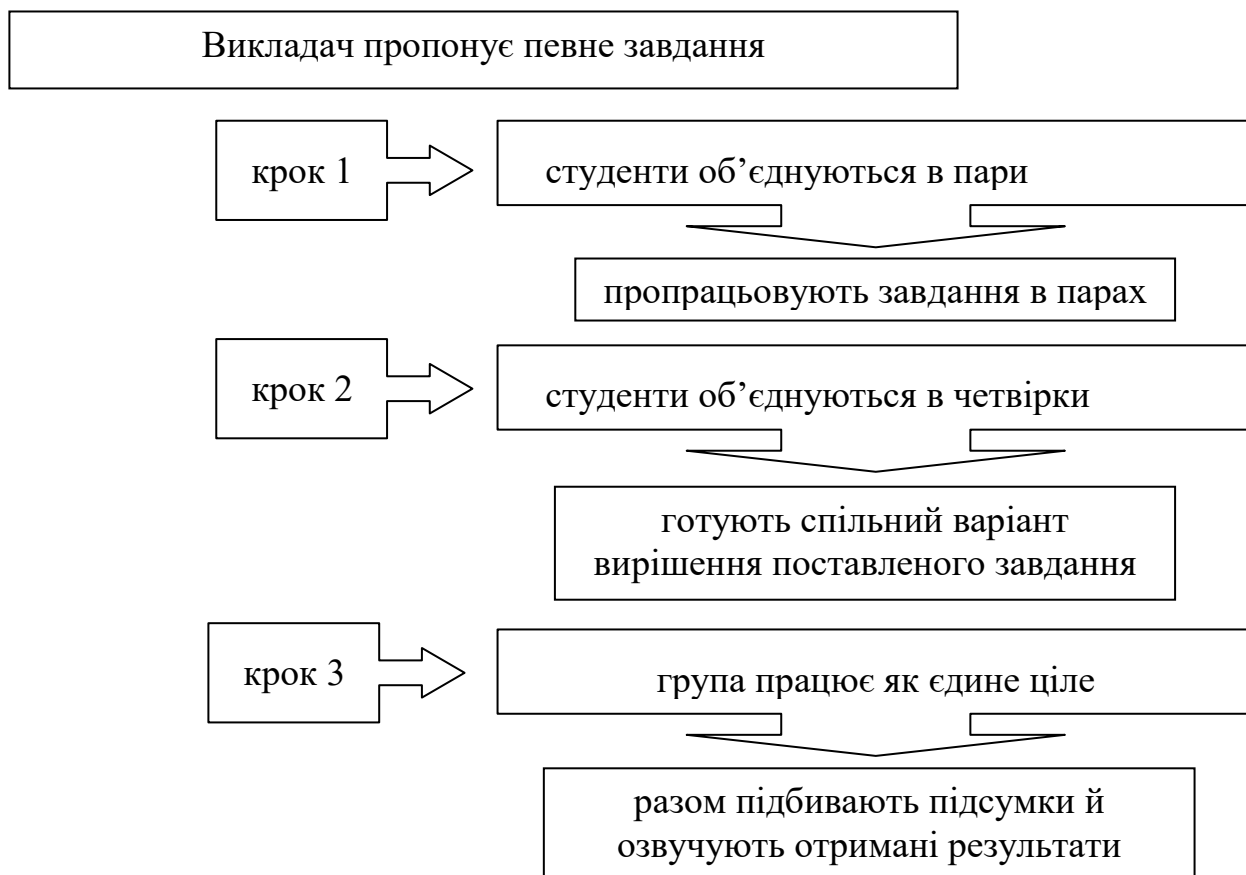


Рис. 4.3. Алгоритм технології навчання «Два – чотири – усі разом»

Описаний варіант навчання може бути використаний не лише в процесі систематизації набутих знань, а й під час опрацювання нового навчального матеріалу, а також, наприклад, для перекладу чи редагування наукових текстів.

Технологію «Карусель» доцільно застосовувати «для збирання інформації з якої-небудь теми; для інтенсивної перевірки обсягу й глибини наявних знань» [88, с. 37]. Формування системи базових знань із певної теми – основна мета використання першого способу варіанту «Карусель». Отримуючи від різних студентів відповіді на поставлене запитання, студент заповнює прогалини у власних знаннях, доповнює їх необхідною інформацією, систематизує, узагальнює, розвиваючи таким чином власні комунікативно-пізнавальні уміння й навички. Перевірка рівня засвоєння теоретичного матеріалу передбачає також закріплення навичок практичного його застосування (наприклад, правильного вживання граматичних форм іменників, прикметників, числівників, займенників, дієслів у науковому та офіційно-діловому стилях тощо). Варіант

«Карусель» також можна застосовувати під час оперативної перевірки рівня засвоєння фахової термінної лексики.

Для одночасної спільної роботи усієї групи можуть бути застосовані технології колективно-групового навчання. Обговорення проблеми в загальному колі, як і технологія «Мікрофон», дають змогу студентам розгорнути дискусію, учитися міркувати та правильно будувати висловлювання, відстоювати власну думку щодо запропонованої теми, наприклад: «Роль Наукового товариства ім. Т. Шевченка у формуванні української термінології», «Становлення лісівничої термінології».

Використання технології «Незакінчених речень» сприяє активізації студента на занятті, змушуючи його бути активним учасником освітнього процесу, а не пасивним спостерігачем, оскільки потребує від нього постійної уваги та концентрації думки. Цей варіант інтерактивного навчання доцільно використовувати для короткого експрес-опитування вивченого матеріалу, запропонувавши одному студентові виголосити початок фрази, а іншому закінчити її. Наприклад, як початкові можуть бути використані такі висловлювання: *термін – це..., основними ознаками термінів є..., різниця між термінами і професіоналізмами полягає у ...*

Спільне навчання формує у студентів навички співробітництва; О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що суттєвими компонентами співробітництва є «позитивна взаємозалежність; особистісна взаємодія, що стимулює діяльність; індивідуальна і групова взаємодія; навички міжособистісного спілкування та спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи» [89, с. 28].

Симуляційні (імітаційні) ігри відрізняються від рольової гри рівнем точності відтворення певної ситуації. Якщо рольова гра – це в основному експромт, надання можливості студенту самому знайти найкраще розв'язання проблеми відповідно до рівня його підготовки та загальних знань, то симуляція – це відтворення конкретної ситуації з обов'язковим послідовним виконанням усіх визначених ролей і кроків. Тому вибір форми проведення

заняття (симуляція чи рольова гра) залежить від певної суми компонентів, а саме: теми заняття, його дидактичної мети, рівня підготовки студентів і їхньої здатності працювати в команді. Доцільно, на наш погляд, таку форму заняття використовувати під час вивчення тем «Стилі й жанри сучасної української літературної мови», «Культура мовлення у діловому спілкуванні», «Невербальні засоби ділової комунікації», розгляду питань «Терміни та професіоналізми в професійній діяльності», «Екологічні терміни в професійній діяльності лісогосподаря» тощо. Система спеціальних вправ також може бути спрямована на розширення арсеналу формул увічливості, вживаних у мовленні студентів. Ефективним є моделювання певних комунікативних ситуацій (наприклад, привітати зі святом товариша, родину, колег, підлеглих; дібрати початкову фразу до ділового (приватного) листа тощо).

Удосконаленню навичок спілкування у групі, вміння переконувати і вести дискусію сприятиме використання технології «Два – чотири – всі разом», обговорення різних питань у групі з різними партнерами – технології «Карусель», дискутувати в малих групах – технології «Акваріум», пошук спільного рішення – «Мозкового штурму» та «Кола ідей». Наприклад, за допомогою технології «Акваріум» як варіанту структурованої (поділеної на окремі частини) дискусії студент зможе простежити за процесом обговорення певного питання іншими студентами, зрозуміти комунікативні переваги чи недоліки своїх одногрупників у процесі дискусії між ними, самому спробувати обговорити сформульовану проблему й почути зауваження від інших студентів і, таким чином, розвинути навички ведення дискусії, спостереження за мовленням одногрупників, його аналізу тощо.

Аналіз інтерактивних технологій навчання дає змогу стверджувати, що використання їх на заняттях з курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» сприятиме збільшенню рівня засвоєння навчального матеріалу, а отже, покращенню якості навчання, оскільки за такого підходу можливим є залучення до обговорення кожного студента, перетворення його з пасивного слухача на активного учасника семінару, що, своєю чергою,

сприятиме розвитку логічного мислення, умінню аргументовано доводити, виробленню навичок правильного діалогічного мовлення, роботи в команді.

Підтримуємо міркування С. Сисоєвої з приводу того, що поняття «інформаційні технології навчання» доцільно розглядати як ефективне використання програмних і технічних засобів (кіно-, аудіо- та відеозасобів, комп'ютерів, телекомунікаційних мереж) для роботи з інформацією, що виявляються в реалізації особою управлінських функцій пошуку, аналізу, синтезу, узагальнення, технічної обробки і передавання інформаційних потоків [107, с. 172]. Тому до інформаційно-комунікативних технологій зараховуємо також мультимедійні й комп'ютерні.

Використання мультимедійних технологій у курсах *УМПС* і «Фахова термінологія» забезпечене комплексом лекцій-презентацій, відео- й аудіоматеріалами. Уважаємо, що саме лекції-презентації допомагають викладачеві найбільш оптимально подати теоретичний матеріал, урахувати різні способи сприйняття і запам'ятовування студентами нової для них інформації. Така лекція містить текстовий матеріал (який студенти встигають записати), схеми, таблиці, рисунки (які візуалізують, систематизують інформацію), тому зумовлює краще засвоєння студентами навчального матеріалу, провокує їхні спроби самотійно підготувати презентацію та представити її одногрупникам на семінарі.

Підготовка студентами презентацій – процес, спланований викладачем, тому наперед продуманими є питання до кожного заняття, за якими студент може створити презентацію. Також із кожним студентом проводимо бесіду-консультацію, у якій визначаємо змістове наповнення презентації, її структурні частини, а також літературу, яку буде використовувати студент.

Використання відео- й аудіоматеріалів на семінарах і практичних заняттях слугує засобом для аналізу різних комунікативних ситуацій й розгортання на їхній основі навчальних бесід чи дискусій. Студентам також пропонується самотійно відшукати аудіо- чи відеоматеріали до окремих питань різних навчальних тем, наприклад: «Мовний етикет», «Стандартні

етикетні ситуації», «Спілкувальний етикет у сперечанні», «Невербальні компоненти спілкування» та ін. Такі матеріали студенти демонструють на занятті, аналізують їх, обговорюють з одногрупниками.

Комп'ютерні технології (на рівні інформаційно-освітнього середовища вишу) виконують кілька основних функцій:

1) забезпечують зворотний зв'язок зі студентами (електронна пошта, спілкування в чатах);

2) спрощують доступ студентів до навчально-методичних матеріалів (навчальних планів, робочих навчальних програм, підручників і навчальних посібників, методичних рекомендацій, планів семінарських та практичних занять, завдань для самостійної роботи й методичних рекомендацій до їхнього виконання, термінного словника), оприлюднених на сайті кафедри;

3) полегшують самостійний пошук студентами додаткових навчальних матеріалів, доступ до електронних баз даних бібліотек;

4) дають змогу студентам слухати й опрацьовувати лекції, переглядати навчальні матеріали, розміщені в інтернеті;

5) уможливають користування значною кількістю лінгвістичних і термінних словників (електронні словники, видання у PDF форматі, оцифровані версії книжкових видань у форматі DjVu).

Загалом використання діалогових, інтеграційних, тренінгових, інтерактивних й інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення мовних дисциплін активізує різні форми навчальної діяльності студентів, формує у них мотивацію до навчання, покращує рівень комунікативної взаємодії, сприяє підвищенню рівня МКК студентів, указує на потенційні можливості застосування і самих технологій, і отриманих знань у майбутній професійній діяльності.

4.3. Методика аудиторних і позааудиторних занять із формування мовнокомунікативної компетентності студентів

У процесі мовної підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей

важливе значення має вибір форм організації освітнього процесу, який ґрунтується на загальнопедагогічних (основних завданнях освіти й виховання) та лінгвометодичних (специфіці змісту дисципліни, конкретних цілях заняття, навчальних можливостях студентів, способах керівництва викладачем їхньою пізнавальною діяльністю) засадах.

Ефективними формами організації освітнього процесу під час вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)» є різні види лекцій (лекції з елементами пояснення, обговорення, проблемні лекції, лекції-диспути, лекції-презентації, лекції-прес-конференції), семінарських і практичних занять, самостійна робота, індивідуально-дослідницька робота тощо.

Обрані **форми організації** освітнього процесу (традиційні й інтерактивні) спрямовані передусім на формування навичок наукового та ділового мовлення (усного й писемного), опанування різних видів мовленнєвої діяльності, грамотного вживання фахових термінів, використання правильно побудованих синтаксичних конструкцій (див.: рис. 4.4).

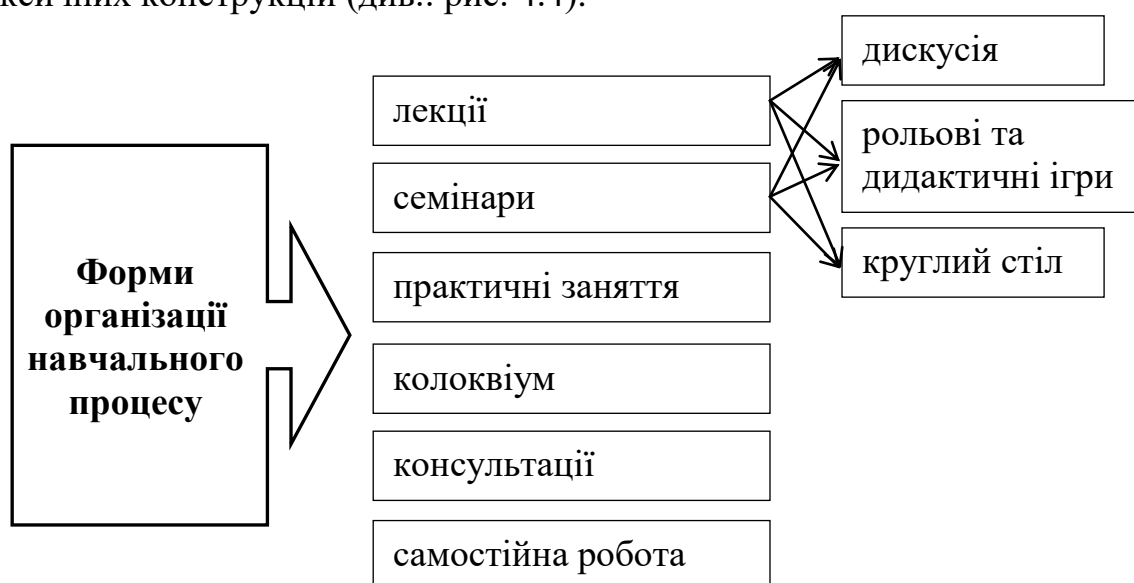


Рис. 4.4. Форми організації освітнього процесу

Схарактеризуємо їх більш детально. Традиційно провідною формою організації навчальних занять у виші є лекція, яку О. Копусь тлумачить як логічно завершений, науково обґрунтований і систематизований виклад навчального, наукового матеріалу; одну з основних організаційних форм навчальних занять у вищій школі, що формує основи знань із певної наукової

галузі, визначає напрям, основний зміст і характер усіх інших видів навчальних занять та самостійної роботи магістрантів із відповідної навчальної дисципліни [63].

За формами подання матеріалу науковці (З. Бакум, І. Дроздова, Н. Голуб, О. Глузман, О. Горошкіна, С. Караман, К. Климова, О. Копусь та ін.) виділяють такі види лекцій: лекцію-візуалізацію, лекцію удвох, лекцію-конференцію, лекцію-консультацію, лекцію із запланованими помилками, лекцію-дискусію, лекцію-діалог, лекцію-шоу, інформаційну лекцію, лекцію-прес-конференцію, проблемну лекцію та лекцію-презентацію.

Застосування різних видів лекцій у процесі навчання зумовлене ступенем опрацювання навчального матеріалу й розумінням студентами сутності аналізованих питань. Тому спробуємо проаналізувати ті види лекцій, які найбільше сприяють засвоєнню студентами теоретичного матеріалу.

Традиційною є лекція-монолог, такий спосіб подання теоретичного матеріалу найчастіше використовуємо тоді, коли маємо справу з пасивними, перевтомленими студентами або з такими, які вступили до вищої школи не за покликанням (заради диплому, за бажанням батьків, утекли від армії тощо), тобто тих, хто не зацікавлений в отриманні знань.

Лекція-діалог, точніше полілог зі студентами, призначена для активної співпраці з ними, створення в аудиторії такої навчальної ситуації, за якої усі студенти є учасниками освітнього процесу, виявляють власні знання, уміння й навички та одночасно формують нові. За такого підходу студенти ще до початку лекції мають ознайомитися з теоретичним матеріалом, хоча б частково розглянути його, окремі питання прикладного характеру опрацювати самостійно. Успіх цього виду лекції, на думку К. Климової, забезпечує «атмосфера спільної творчої дослідницької діяльності, у якій відбувається навчальний, партнерський діалог між студентами та викладачем» [60, с. 219], це також сприяє формуванню креативності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, розвиває їхні дослідницькі якості.

Таку лекцію можна провести також і під час вступного заняття, коли

викладач знайомиться зі студентами, оцінює їхній навчальний потенціал, рівень реальних знань. Провокуючи діалог зі студентами, викладач намагається зрозуміти, із якою категорією студентів він буде працювати, прогнозує можливість їхньої активної співпраці на занятті.

Лекцію із запланованими помилками, на нашу думку, доречно використовувати і як окремий вид навчальної діяльності, і «додавати» окремі помилки, наприклад, у монологічну лекцію чи в навчальний діалог зі студентами, стежачи за їхньою реакцією (якщо студенти не помітили помилку, зроблену викладачем, то йому самому потрібно про це сказати). Така «невелика» провокація спонукає студентів до уважності, аналізу на правильність сказаного викладачем чи одногрупниками і, як наслідок, сприяє розвитку навичок контролю за власним мовленням.

Лекцію-конференцію трактуємо як форму активного навчання, оскільки для її проведення окремі студенти самостійно готують питання теоретичного матеріалу і виступають із ними перед групою, а інші ставлять запитання до тих змістових частин виступу, які найбільше зацікавили їх чи потребують більш детального пояснення. Таку лекцію організуємо на тому етапі освітнього процесу, коли вже розуміємо особистісний потенціал кожного студента, його спроможність до самонавчання. Наприклад, пропонуємо студентам підготувати й провести лекцію-конференцію на тему «З історії риторики», готуємо для них перелік питань для опрацювання:

1. Риторика в античному світі.
2. Риторичний ідеал Аристотеля.
3. Риторичний ідеал Платона.
4. Риторичний ідеал Цицерона.
5. Традиції давньоруського красномовства.
6. Визначні постаті в ораторському мистецтві України.
7. Риторика в Києво-Могилянській академії.

Також пропонуємо орієнтовний список рекомендованих джерел. Готувати студентів до такої форми навчання необхідно заздалегідь, оскільки цей процес

передбачає вступні пояснення викладача, аналіз послідовності роботи, її коригування, контроль за виконанням, індивідуальні консультації.

Уважаємо, що лекція-конференція може бути якісно проведена лише за умови активної співпраці між студентами та викладачем, мотиваційної спрямованості студентів на навчання, самостійний пошук й опрацювання ними навчального матеріалу. Участь викладача в цьому процесі є консультаційною та коригувальною. У кінці такого заняття обов'язковим є підсумок викладача, у якому він аналізує виступи студентів та оцінює їх.

Лекція-презентація вирізняється методами і прийомами подання теоретичного матеріалу. Її ефективність полягає в тому, що на основі поєднання різних способів сприйняття інформації (на слух та візуально) досягаємо кращого її засвоєння. Навчальний матеріал теми поділено на невеликі фрагменти, які у формі схем, таблиць чи коротких висловлювань подаються на слайдах. Приклад такої лекції у формі слайдів (*тема «Науковий стиль та його засоби в професійному спілкуванні»*) наведено у дод. Ж. 1. Підсумок лекції-презентації можна запропонувати зробити студентам, це сприятиме формуванню навичок систематизувати, логічно викладати й узагальнювати почуте і дасть розуміння того, наскільки студенти сприйняли та зрозуміли новий навчальний матеріал.

Ще однією інтерактивною формою проведення лекції є організація зворотної взаємодії зі студентами (назвемо її лекція зворотної комунікації). На ній об'єктом опитування стає викладач: студенти ставлять йому запитання за темою опрацьованого самостійно навчального матеріалу, на які він відповідає, інколи частково неправильно чи неповно. Таким чином насправді викладач з'ясовує рівень засвоєння й розуміння студентами теоретичного матеріалу.

Семінар «полягає в самостійному вивченні студентами за завданнями педагога окремих питань і тем лекційного курсу» [19, с. 300]. І. Дроздова трактує семінар як активний метод навчання, у застосуванні якого переважає продуктивно-перетворювальна діяльність студентів [47, с. 206].

Сучасні підходи до проведення семінарських занять дають викладачеві

змогу повною мірою розкрити власний творчий потенціал і віднаходити нові форми навчання студентів. Ефективними для вивчення студентами «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології» є такі види семінарів – традиційний, проблемний, комбінований.

Традиційний семінар допомагає студентам-першокурсникам адаптуватися до нових для них умов освітнього процесу. Структура заняття має враховувати певну послідовність обов'язкових етапів, а саме: організаційного (мобілізація студентів до початку заняття); інформаційного (повідомлення теми, мети заняття, коротка характеристика його перебігу); мотиваційного (мотивація активної навчально-пізнавальної діяльності студентів); функціонального (сукупність навчальних ситуацій, спрямована на досягнення загальної мети заняття); рефлексивного (оцінювання кінцевого результату заняття, самоаналіз і самооцінка) [104, с. 9].

Основними способами підготовки до семінарського заняття є опрацювання лекційного матеріалу, додаткової літератури, рекомендованої викладачем, написання конспекту, складання тезового плану відповіді. Доступ до інтернету дає змогу студентові самостійно відшукати допоміжний теоретичний матеріал та опрацювати питання, що відображають прикладні аспекти теми лекції. Засвоєний теоретичний матеріал може бути поданий у формі усної відповіді або оформлений як доповідь, повідомлення чи реферат.

На занятті також стежимо за тим, щоб відповідь студента не зводилася до механічного відтворення вивченого теоретичного матеріалу, тому важливо є навчити студента аналізувати теоретичні аспекти висвітлюваного питання. Ставлячи додаткові запитання, перевіряємо, наскільки він розуміє те, про що говорить, і як зможе практично застосувати отримані знання.

Одним із ефективних способів опрацювання навчального матеріалу є проведення проблемного семінару. Створення проблемної ситуації з навчальною метою допомагає активізувати студентів, змусити їх працювати, забезпечує ефективну взаємодію й творчу атмосферу на занятті. Проблемне навчання сприяє активізації мислення студентів, розвитку у них навичок

нестандартно вирішувати поставлені завдання.

Проблемна ситуація становить специфічний вид взаємодії суб'єкта й об'єкта. Вона характеризує передусім певний психологічний стан суб'єкта (студента), що виникає в процесі виконання такого завдання, яке потребує відкриття (засвоєння) нових знань про предмет, способи або умови виконання завдання. Засвоєння чи відкриття нового збігається в конкретному випадку з такою зміною психічного стану суб'єкта, що становить мікроетап у його розвитку [74]. Також «наукові проблемні ситуації завжди характеризуються поліпроблемністю, котра спричинена, з одного боку, логікою розгортання предметного змісту – від відомих знань до гіпотетичних, інтуїтивних та невідомих, з іншого – соціально-культурним простором конкретного історичного сьогодення, ще з іншого – ситуаціями колективної взаємодії людей, котрі причетні до життєдіяльності певних груп...» [126, с. 76]. Активізації названих аспектів, власне, і сприяє створення проблемних ситуацій та розв'язання їх разом зі студентами з метою опрацювання теоретичного матеріалу.

Розрізняємо два основні способи вирішення певної проблемної ситуації:

1) викладач формулює теоретичне чи практичне завдання як проблемну ситуацію і коротко викладає основну інформацію, необхідну для вирішення поставленого завдання (що і в якій послідовності необхідно зробити кожному), а далі студенти працюють самостійно, викладач лише спостерігає за процесом її розгортання;

2) викладач тільки формулює проблемну ситуацію, а студенти самостійно шукають способи її розв'язання.

Засвоєння теоретичного матеріалу стає більш ефективним, оскільки в процесі вирішення проблемної ситуації студент осмислює зібрану інформацію, усвідомлює потребу в певних знаннях, він бачить ефективність використання їх на власному практичному досвіді.

Варіантом проблемного семінару є дискусія. Як спосіб спілкування, що відбувається на основі комунікативної взаємодії, розуміння й сприйняття поглядів співрозмовників, дискусія формує у студентів «комунікативні навички

відстоювання власного погляду, наведення контраргументів, тобто досвід спілкування в спірних ситуаціях» [77, с. 429]. На такому занятті студенти вчать не лише вирішувати завдання проблемного характеру, а й обмінюватися інформацією, думками, ідеями, емоціями, аргументувати власні міркування, вислуховувати і сприймати думки співрозмовника, відстоювати власну позицію.

У процесі навчання дискусію використовуємо як метод засвоєння й закріплення знань із подальшим виробленням відповідних умінь і навичок. Необхідність та доцільність використання дискусії обумовлена намаганнями викладача активізувати студентів, перетворивши їх з пасивних слухачів на учасників освітнього процесу. Важливим в організації дискусії є її планування: чітке визначення мети й часу її проведення, створення атмосфери довіри та взаємоповаги. Викладач в цьому процесі стає одночасно спостерігачем і консультантом, бо він не тільки стежить за виступами студентів, а й виправляє їх (за потреби) чи скеровує їхні думки в певному напрямі. Слушним у цьому контексті є міркування О. Міханової з приводу того, що «аналіз конкретних ситуацій (ситуації-проблеми, ситуації-оцінки, ситуації-ілюстрації, ситуації-вправи) дає змогу студентам діяти від свого імені й приймати рішення, критично оцінювати чийсь рішення, робити мотивований висновок, аналізувати запропоновані проблеми та приймати рішення в цих ситуаціях» [77, с. 430].

Беззаперечним є те, що дискусія, за умови належної підготовки до неї, може стати засобом і якісного закріплення вивченого матеріалу, і способом формування навичок усного ділового мовлення: уміння правильно оперувати поняттями й термінами, уміння висловити власний погляд на певну проблему та аргументувати його, уміння правильно формулювати запитання і вміло відповідати на них, уміння узагальнювати та робити висновки тощо.

Ефективним вважаємо також проведення комбінованого семінару, яке складається з двох частин: перша – традиційна, друга – інтерактивна. Подаємо варіант такого семінарського заняття, проведеного для студентів, що навчаються за спеціальністю «Лісове господарство».

Тема *«Колективне обговорення професійних проблем. «Мозковий*

штурм»: технології проведення».

Формулювання педагогічних завдань, що мають бути вирішені на занятті: перевірка рівня засвоєння студентами теоретичного матеріалу, формування навичок комунікативної взаємодії в процесі «Мозкового штурму», основ публічного мовлення.

Питання для опрацювання:

1. Підготовка головуючого до колективного обговорення професійних проблем.
2. Суперечка. Спілкувальний етикет у сперечанні.
3. Дискусія як різновид колективного обговорення.
4. «Мозковий штурм» та його різновиди.
5. Технології проведення «мозкового штурму».

Теми доповідей:

1. Чинники, які забезпечують результативне колективне обговорення певних проблем.
2. Інтерактивні методи в професійній діяльності.

Рекомендована література:

1. Мацько Л. І., Кравець Л. В. Культура української фахової мови: навч. посіб. Київ, 2007. С. 203–223.
2. Онуфрієнко Г. С. Риторика: навч. посіб. Київ, 2008. С. 411–478.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ, 2006.
4. Радевич-Винницький Я. Етикет і культура спілкування: навч. посіб. Київ, 2006. С. 223–234.
5. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі. Київ, 2006. С. 53–60.

Спочатку викладач називає тему, мету й завдання семінару, далі переходить до опитування студентів відповідно до плану. Після аналізу відповідей студентів та оцінювання їх розпочинаємо другу частину семінару – «Мозковий штурм». Студентів ділимо на дві групи (5–6 осіб у кожній). Групи

отримують завдання підготувати колективний виступ на тему «Екологія в моєму місті». Викладач пояснює студентам послідовність його підготовки: формулювання мети виступу, вибір слухацької аудиторії (перед ким планують виступати), побудова стратегії (цільова настанова, коло питань й ключові тези) і тактики виступу, розгортання тактики через продуману систему впливу на слухачів (правильний добір аргументів та послідовність викладу їх, пошук способів, як зацікавити аудиторію, змусити її обдумати певну проблему й почати діяти по-іншому). Далі студенти працюють самостійно, викладач лише спостерігає за процесом, в окремих випадках коригує його (нагадуючи необхідні правила проведення «Мозкового штурму»). Наприкінці заняття представники кожної групи оголошують отримані результати: конкретизують аудиторію, мету виступу, пояснюють побудовану стратегію і тактику впливу на слухачів. Підсумки заняття робить викладач: аналізує позитивні й негативні моменти в роботі студентів, пояснює, які правила щодо «Мозкового штурму» було порушено і як можна їх уникнути в майбутньому.

Загалом ефективним вважаємо таке семінарське заняття, під час проведення якого викладач зможе створити в процесі виконання теоретичного або практичного завдання таку ситуацію, коли студент сам обирає спосіб її розв'язання й послідовність дій, самостійно заповнює прогалини у знаннях, формує їх у цілісну систему, дискутує з одногрупниками, відстоюючи правильність власних міркувань.

Основною дидактичною метою практичного заняття є детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчального предмета, який організовує викладач із метою формування умінь і навичок практичного застосування отриманих знань. Як зазначає К. Климова, «після з'ясування окремих теоретичних положень теми студенти виконують відповідні групові та індивідуальні завдання, спрямовані на поглиблення теоретичних знань, формування умінь і навичок практичного використання знань з української мови в професійно спрямованому усному і писемному мовленні» [60, с. 205].

Орієнтовний план проведення практичного заняття на тему «Робота з

морфологічними засобами наукового тексту. Труднощі у використанні граматичних форм слів у процесі наукового мовлення» подано в дод. Ж. 2.

Загалом лекція, семінар та практичне заняття як основні форми навчання мають великий потенціал для формування знань студентів.

Оптимальним у формуванні МКК студентів є поєднання елементів класичної лекції й семінарського заняття з інтерактивними методами і прийомами, використання тренувальних вправ із завданнями творчого характеру, тренінгів, рольових ігор тощо. Навчання має стати спільною творчістю викладача та студентів, тобто процесом, у якому обидві сторони зацікавлені в позитивному результаті, прагнуть максимально виявити власний творчий потенціал і досягнути належного рівня знань.

Самостійна робота (далі СР) як форма організації процесу навчання студентів-лісотехніків має свої особливості, пов'язані зі специфікою їхньої майбутньої професії. Робота з лісом і робота в лісі – це передусім догляд за ним та його збереження. Тому формування у випускників вищої школи низки ключових компетентностей, на наш погляд, має відбуватися крізь призму становлення екологічної компетентності як наскрізної компоненти освітнього процесу у вищій лісотехнічній профілю підготовки студентів. «Екологізація освіти стала спільним завданням для усіх циклів дисциплін, що вивчаються студентом у вищій школі, вона здійснюється на засадах міжпредметності, безперервності та професійної спрямованості» [48, с. 6]. Цикл соціально-гуманітарних дисциплін має «особливі можливості в подоланні прагматичного ставлення майбутнього фахівця до природи, зміні традиційних антропоцентричних світоглядних установок щодо природоперетворювальної діяльності, необхідності узгоджувати соціально-економічні потреби з можливостями природного середовища» [48, с. 7]. Саме через це формування МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей має відбуватися з урахуванням екологічного складника. Попри активне застосування екологічної тематики під час лекцій і семінарів обов'язковим є її впровадження й під час виконання студентами СР.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує глибоке зацікавлення науковців

проблемами організації самостійної роботи студентів та різні підходи до розуміння сутності цього поняття. І. Зимня вважає її вищою формою навчальної діяльності, діяльністю суб'єкта з оволодіння узагальненими способами навчальних дій та саморозвитку в процесі вирішення ним через навчальні дії спеціально поставлених викладачем навчальних завдань на основі зовнішнього контролю й оцінки, які переходять у самоконтроль і самооцінку того, хто навчається [53, с. 93]. За Н. Майєр, СР студентів – це форма організації освітнього процесу, під час якої відбувається оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових для відвідування навчальних завдань. Як організаційна форма навчання СР студентів реалізується у двох аспектах, а саме: через їхню самостійну професійно орієнтовану навчально-пізнавальну та науково-дослідницьку діяльність [73, с. 63]. В основі СР студента його осмислене ставлення до власної навчальної діяльності, бажання вчитися, самоудосконалюватися. Мета впровадження СР, як зазначає Т. Постоян, – забезпечити розвиток пізнавальних, творчих здібностей студентів, умінь самостійно конструювати знання, орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвиток критичного мислення, формування професійних якостей [90, с. 49]. Загалом СР спрямована на глибоке засвоєння студентами навчальних тем курсу, досконале володіння нормами СУЛМ і дотримання вимог культури усного та писемного мовлення, формування навичок роботи з текстами наукового й офіційно-ділового стилів, лінгвістичне опрацювання екологічних та фахових термінів, уміння змістовно і доречно висловлюватися, аргументувати, переконувати, виступати перед великою аудиторією тощо. Зміст СР регламентований навчальною програмою курсу й окреслює основну проблематику питань, що виносяться на додаткове обговорення. Уважаємо, що у специфіці СР студентів мають бути враховані окремі аспекти їхньої майбутньої професійної діяльності, тобто завдання СР певною мірою повинні бути фахово зорієнтованими.

Як основний спосіб засвоєння студентом навчального матеріалу СР, безперечно, здійснюється в позааудиторний час, без участі викладача. Тому

важливими допоміжними засобами її успішного виконання є чітка мотивація студентів, запропонований алгоритм виконання, належне навчально-методичне забезпечення (методичні рекомендації, допоміжна література, електронні ресурси тощо), консультативна допомога викладача, контроль за процесом її виконання, представлення й оцінювання результатів. Процес організації СР студентів ґрунтується на поетапному виконанні педагогічних завдань, що «регулюють взаємодію між суб'єктами навчального процесу, стимулюють інтелектуальний розвиток студента, його логічне мислення, свідоме засвоєння лінгвістичного матеріалу» [127, с. 39].

Для розробки ефективної методики організації СР з формування МКК студентів доцільно виділити основні напрями їхньої самостійної навчальної діяльності. Допомогти в цьому можуть запропоновані науковцями рівні виконання самостійної роботи, серед яких: «репродуктивний (тренувальний), реконструктивний, творчий (пошуковий)» [13, с. 153; 109]. Репродуктивні СР передбачають вивчення лекційного матеріалу, засвоєння нового теоретичного матеріалу за вказаним джерелом інформації, виконання завдань за поданим зразком, заповнення таблиць тощо. Основним завданням студента під час виконання названого виду СР є осмислення й запам'ятовування теоретичного матеріалу. Метою реконструктивних СР є формування умінь і навичок наукового аналізу. Такі роботи призначені навчити студентів шукати нестандартні рішення для виконання завдання, складати плани, тези, анотації, працювати з текстом (редагування і переклад) та ін. Творчо-пошукові СР спрямовані на пошук й опрацювання додаткової інформації за однією з тем курсу з подальшим її оформленням у формі доповіді, наукового повідомлення, реферату, презентації, індивідуально-дослідного завдання.

Різні види самостійних робіт – репродуктивні, реконструктивні, творчі, частково-пошукові, творчо-пошукові завдання (див.: рис. 4.5) – враховують «психологічні, лінгвістичні, психолінгвістичні чинники і дидактичні й методичні принципи навчання мовлення» [47, с. 341].



Рис. 4.5. Види самостійної роботи студентів

Видами самостійної роботи, що застосовуються в процесі вивчення «Української мови (за професійним спрямуванням)», є:

- 1) опрацювання лекційного матеріалу й рекомендованої літератури;
- 2) самостійний пошук та вивчення теоретичного матеріалу відповідно до тематики курсу (з подальшим виступом на семінарі);
- 3) підготовка до семінарських і практичних занять;

4) виконання практичних завдань, запропонованих до кожної теми семінарського (практичного) заняття (реферування наукових джерел, складання анотацій, тез, рецензій, виконання різних видів вправ, створення презентацій, невеликих проектів тощо);

5) підготовка доповіді до семінарського заняття (за вибором студента);

6) виконання індивідуально-дослідного завдання (основна тематика запропонована в навчально-методичних матеріалах дисципліни). Також студенти можуть укласти різні варіанти словничків екологічних термінів (грецького, латинського, німецького, англійського, французького або італійського походження, а також термінів-словосполучень і термінів-синонімів), які вони зможуть використати згодом у професійній діяльності;

7) підготовка до модульних контрольних робіт та іспиту.

Специфіка освітнього процесу обумовлена майбутнім фахом студента і тому завдання для СР мають чітко виражене екологічне спрямування. У навчальному посібнику «Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку» [48] студентам запропоновані такі завдання для самостійного опрацювання (детальніше див.: дод. Ж. 6):

1) різні види частково-пошукових завдань, наприклад, до теми «Використання лексичних засобів у професійному спілкуванні» студенти виконують такі завдання:

• *Користуючись екологічним словником, доберіть:*

а) власне українські екологічні терміни, поясніть їхнє значення;

б) іношомовні екологічні терміни, поясніть, з якої мови вони походять, а також з'ясуйте, чи змінилося їхнє значення в процесі запозичення.

• *З'ясуйте, з якої мови походять подані нижче екологічні терміни.*

Урбанізація, заповідник, озоносфера, радіоекологія, газочуттєвість рослин, біотоп, природа, фітоєкологія, угруповання, ноосфера, рослинність, атмосферне випромінювання, техносфера, циклічність, саморегуляція, рекреація, аерація, атмосфера.

До теми «Термін у системі професійного мовлення» студенти виконують

такі завдання:

- Користуючись екологічним тлумачним словником «Екологія», з'ясуйте значення екологічних термінів «земельні ресурси», «природні ресурси», «водоохоронна зона», доберіть до них синонімні конструкції та поясніть, чому кожна людина повинна знати їх.

- Користуючись екологічним словником, доберіть:

- a) екологічні терміни, утворені префіксальним способом.

- б) екологічні терміни, утворені суфіксальним способом;

- в) екологічні терміни, утворені префіксально-суфіксальним способом;

- г) екологічні терміни, утворені безафіксним способом;

- д) екологічні терміни, утворені способом основоскладання;

- е) екологічні терміни, утворені способом метафоризації.

2) робота зі словником, наприклад:

- Ознайомтеся з «Тлумачним російсько-українсько-англійським словником з екології» [уклад. М. Д. Гінзбург, Н. І. Азімова, І. О. Требульова та ін.; за заг. ред. А. А. Рудніка] (Х., 2000), обґрунтуйте доцільність його використання в майбутній професійній діяльності.

- Ознайомтеся з тлумачним словником «Екологія» [уклад. М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон] (К., 2004), обґрунтуйте доцільність його використання в майбутній професійній діяльності.

- Ознайомтеся зі словником «Екофлора України» [уклад. Я. П. Дідух, Р. І. Бурда, С. М. Зиман та ін.] (К., 2000 – 2004), обґрунтуйте доцільність його використання в майбутній професійній діяльності.

3) підготовка виступу на семінарському (практичному) занятті на основі запропонованого уривку з вірша, наприклад до теми «Публічний виступ як важливий засіб комунікації»:

Прочитайте уривок з поезії М. Рильського. Ваші роздуми з приводу прочитаного оформіть як виступ.

Той, хто любить паростки кленові,

Хто діброви молоді ростить,

Сам достоїн вічної любові,
 Бо живе й працює для століть!

4) написання невеликого есе (10-15 речень) за заданою тезою-прислів'ям, наприклад: *«Ліс малий, а гори береже», «Дерево зламати – секунда, а виростити – роки», «Добрий тесля дерева даремно не рубає», «Де срібліє вербиця, там здорова водиця», «Лісом зрубаним не хвались – хизуйся вирощеним»* та ін.;

5) створення різних за обсягом і призначенням текстів на екологічну тематику, наприклад:

- *Складіть невеликий текст (10–15 речень) про екологічні проблеми довкілля у науковому стилі. Зробіть необхідні пояснення.*
- *Складіть невеликий текст про екологічні проблеми довкілля (10–15 речень) у художньому стилі. Зробіть необхідні пояснення.*
- *Прочитайте запропонований фрагмент тексту. Розвину́те думку, продовживши роздум.*

Системний аналіз сучасного екологічного стану річок України та організації управління охороною й використанням водних ресурсів дав змогу окреслити коло найбільш актуальних проблем, які потребують розв'язання.

б) пошук літератури за заданою темою та її опрацювання, наприклад:

- *Доберіть літературу до теми «Екологічне виховання в закладі вищої освіти». Складіть розгорнутий план, укладіть словничок використаних екологічних термінів. Правильно оформіть список використаної літератури.*
- *Доберіть літературу до теми «Екологічна освіта сучасного фахівця». Складіть розгорнутий план, укладіть словничок використаних екологічних термінів. Правильно оформіть список використаної літератури.*
- *Доберіть літературу до теми «Народні звичаї і традиції щодо збереження довкілля». Складіть розгорнутий план, укладіть словничок використаних екологічних термінів. Правильно оформіть список використаної літератури.*

7) реферування наукових джерел, наприклад:

- *Опрацюйте статтю академіка НАН України Ю. Ю. Туниці «Авторитет декларації зобов'язує». Обдумайте доцільність використання сполук «екологія мови», «екологія мовлення» тощо, підготуйте виступ на основі вивчених матеріалів.*

- *Опрацюйте статтю доцента С. В. Овсейчик «Екологічний термін як одиниця галузевої терміносистеми». Виділіть найістотніші ознаки термінів, підготуйте виступ на основі вивчених матеріалів.*

8) опрацювання наукових матеріалів та складання тез, наприклад:

Опрацюйте статтю професора І. М. Синякевича «Принципи екологічної та лісової політики: погляд крізь призму глобальних екологічних загроз». Підготуйте тези статті на основі вивчених матеріалів.

9) оформлення списку використаної літератури, наприклад:

- *Правильно оформіть посилання до списку використаної літератури.*

а) Автор: Туниця Ю. Ю.

Назва: Екоекономіка і ринок: подолання суперечностей..

Місто, видавництво: Київ, видавництво «Знання», 2006 рік.

Кількість сторінок: 314.

б) Автори: Синякевич І. М., Холявка В. З.

Назва: «Екологізація як інструмент подолання екологічних загроз і зміцнення екологічної безпеки».

Надруковано у збірнику: «Науковий вісник УкрДЛТУ: Екологізація економіки як інструмент сталого розвитку в умовах конкурентного середовища».

Місто, видавництво: Львів, видавництво «УкрДЛТУ», 2005, випуск 15.6. Сторінки: 129–136.

10) створення презентацій, наприклад:

- *Підготуйте презентацію-довідь на одну із тем («Збереження природи – обов'язок кожного», «Екологічні загрози сучасності»).*

11) редагування текстів, наприклад:

Відредагуйте поданий текст, виправте допущені орфографічні й пунктуаційні помилки. Поясніть поставлені Вами розділові знаки.

Лісне законодавство передбачає охорону лісів від незаконних дій громадян підприємств установ та організацій а також біологічний захист лісів від шкідників та хворіб інших факторів которі впливають на санітарний стан лісних ресурсів. Згідно ст. 85 лісного кодексу України ліси підлягають охороні і захисту що передбачає здійснення комплексу мір направлених на їх збереження від знищення пошкодження ослаблення та іншого вредного впливу захист від шкідників і хвороб а також раціональне використання. Забезпечення охорони та захиста лісів покладається на центральні та місні органи виконавчої влади відповідно законодавству. Для охорони лісів від пожег лісове законодавство передбачає заходи які повині здійснюватися органами місцевого самоуправління.

Широкий діапазон екологізованих завдань для самостійної роботи стимулюватиме розвиток особистості студента, покликаною захистити живу природу, зберегти її для прийдешніх поколінь, матиме позитивний вплив на формування екологічної культури майбутнього фахівця загалом.

Ще однією формою самостійного навчання студентів-лісотехніків є виконання ними індивідуально-дослідного завдання – підготовка одноосібного чи колективного проекту. Дослідницьке, пошукове навчання на відміну від репродуктивного є процесом усвідомленої діяльності (що саме я хочу зробити), чіткої її вмотивованості (для чого мені це потрібно), логічної послідовності й поступовості в досягненні мети (як я маю це зробити) та передбачає використання творчого підходу (пошук нестандартних рішень, методів і засобів), гнучкості в мисленні, інтуїції.

Ефективними у формуванні інтересу до участі в проекті М. Чепіль та Н. Дудник вважають такі прийоми: пояснення суті проектного методу; демонстрування варіантів виконаних проектів, розрізнення їх за складністю; ознайомлення зі змістом та обсягом проекту-зразка, вимогами до оформлення, анування можливих тем проектів; ознайомлення з процедурою захисту та

критеріями оцінювання проекту [128, с. 94–95]. У навчанні студентів-першокурсників використовуємо формально-описовий підхід до реалізації проекту, оскільки він має навчальну мету, то студентам треба запропонувати уже готову модель, описати цілі, зміст, пояснити методи й засоби, а також певну послідовність дій, кроків для виконання поставленого завдання.

Навчальний проект є творчим завданням, розрахованим на самостійне чи групове виконання. Погоджуючись із Н. Терентьевою, вважаємо, що використання дослідницьких методів передбачає певну послідовність дій, а саме: 1) визначення проблеми та завдань дослідження; 2) висування гіпотез розв'язання проблеми; 3) обговорення методів дослідження (статистичні, експериментальні тощо); 4) обговорення способів оформлення кінцевих результатів; 5) збір, систематизація й аналіз отриманих даних; 6) підведення підсумків, оформлення і презентація результатів; 7) висновки, висунення нових проблем досліджень [113, с. 15].

Узагальнюючи міркування Н. Голуб і В. Киричука, виділяємо такі етапи його реалізації: 1) мотивувально-планувальний (добір та аналіз проблеми, цілевизначення, планування роботи); 2) інформаційно-операційний (реалізація задуму в продукті, представлення проекту); 3) рефлексивно-оцінювальний (осмислення й оцінювання) [17, с. 17–18; 93, с. 18–19].

Дослідницькі проекти є найпоширенішою формою організації самостійної роботи студентів. Проведення дослідження у традиційному його трактуванні під час фахово зорієнтованої мовної підготовки дещо обмежує можливості студентів розвивати комунікативні уміння й навички, оскільки зводить їхню мовленнєву діяльність до мінімуму. Проте потенційні перспективи мають дослідницькі проекти, спрямовані на розвиток навичок самостійного проведення досліджень, що згодом допоможе студентам згодом реалізувати більш складні завдання в професійній діяльності. На завершальному етапі таких проектів студенти продумують й озвучують власні міркування щодо певної проблеми та шляхів, способів її вирішення.

Серед варіантів дослідницьких проектів у курсі *УМПС* можемо назвати

такі: «Фігури і тропи риторики», «Мовні засоби переконування», «Мовленнєві, стилістичні, композиційні й комунікативні принципи презентації», «Невербальні засоби спілкування», «Особливості ділового спілкування в США (Великобританії / Німеччині / Франції / Іспанії / Італії / Кореї / Китаї / Японії)», «Співбесіда з роботодавцем» та ін.

Професійне спрямування курсу обумовлює поглиблене дослідження фахової лексики, тому доцільними вважаємо використання тем дослідницьких проектів, пов'язаних із укладанням міні-словників термінів лісівництва і деревооброблення грецького, латинського, німецького, англійського, французького, італійського (на вибір студента) походження; а також словничків професіоналізмів лісівництва та деревооброблення.

Інформаційні проекти призначені для формування умінь збирати й аналізувати інформацію про об'єкт чи явище, узагальнювати її, висувати гіпотези, робити висновки, а також доступно подавати певному колу слухачів.

Тематика таких проектів різноманітна: від поглибленого вивчення певного теоретичного питання навчальної програми до ознайомлення / опрацювання прикладних тем дисципліни. Для ілюстрації подаємо перелік тем для інформаційних проектів, які можуть бути використані в процесі вивчення мови професійного спрямування студентами лісотехнічних спеціальностей: «Мовленнєвий етикет як елемент культури мовлення сучасного фахівця», «Культура мовленнєвої поведінки працівника лісового комплексу», «Науковий стиль у професійній діяльності лісогосподаря», «Науковий стиль у професійній діяльності технолога», «Становлення лісівничої термінології», «Терміни та професіоналізми в професійній діяльності» та ін.

Для виконання індивідуально-дослідного завдання доцільно об'єднати студентів у невеликі групи (2–3 особи). Виконання «Спільного проекту» в такому варіанті передбачає одночасну роботу кількох студентів у різних напрямках (у межах однієї теми) і спільне представлення результатів виконаної роботи. Орієнтовні завдання можуть бути такими:

- укладіть словник термінів-словосполучень (за фахом студента),

- укладіть словник термінів-синонімів (за фахом студента),
- укладіть словник лісівничих професіоналізмів,
- укладіть словник професіоналізмів деревооброблення.

Актуальною, на наш погляд, є форма підготовки інформаційного проекту, у якому інтегровані професійні та мовленнєві складники процесу навчання. Так, наприклад, студентам було запропоновано взяти участь у навчально-практичному семінарі «Проблеми й перспективи технічного забезпечення лісового господарства» (листопад, 2015) і за його результатами підготувати колективний звіт. Мета такого проекту – стимулювати інтерес студентів до проблем фаху, дати їм змогу усвідомити важливість засвоєння належної суми знань, умінь і навичок для майбутньої професії. Його основними завданнями є: ознайомлення з сучасним рівнем технічного забезпечення лісового господарства; збір інформації; формування навичок систематизації й опису отриманої інформації; використання термінної лексики; максимальне дотримання норм наукового стилю; підготовка публічного виступу та навчальної презентації; оприлюднення результатів проектної діяльності з подальшим обговоренням.

Ігрові проекти у формуванні МКК студентів дозволяють адаптувати їх до подальшої професійної діяльності саме в комунікативному аспекті. Розігруванню різних соціальних ролей передують формулювання проблеми, яку буде ілюструвати рольова гра; визначення складу учасників; збір і систематизація необхідної інформації; складання сценарію (плану); підготовка ролей, продумування діалогів із використанням фахової лексики; поточне обговорення та координація спільних дій. «Учасники реагують на конкретну ситуацію в рамках заданої програми, чітко виконуючи інструкцію» [89, с. 56]. Залучення слухачів до аналізу рольової гри сприятиме активізації навіть найбільш пасивної частини студентської групи.

Однією з форм реалізації творчого проекту як колективної діяльності студентів є створення на основі екскурсії до музею відеозвіту про переглянуті експозиції. Метою такого проекту є оптимізація спільної роботи, мотивація навчальної діяльності, формування навичок наукового мовлення за фахом,

усвідомлення, розуміння необхідності розвитку мовнокомунікативних навичок щодо правильності, змістовності, логічності висловлювання тощо.

Студенти відвідують музей-лабораторію університету, роблять фото та знімають відео, далі окремі студенти готують теоретичний матеріал про вчених-лісівників та їхні наукові досягнення, інші – про відділи експозиції, потім озвучують перед відеокамерою опрацьований матеріал; частина студентів готує фотоколаж по експозиції музею, усі матеріали систематизують і монтують у відеофільм, який і стає результатом колективної роботи. Таке навчання «будується на основі проживання й осмислення досвіду і є природним циклом, що містить проживання досвіду, його спостереження, осмислення й концептуалізацію, доповнення до життєвої / професійної практики» [59].

Творчий проект, який студенти виконують протягом семестру, спрямований передусім на розвиток дослідницьких навичок. Його тематика може стосуватися й поглибленого вивчення теоретичного матеріалу, і прикладних аспектів майбутньої діяльності. Підготовку творчого проекту варто здійснювати засобами інформаційних технологій, це: розроблення презентацій, бланків і зразків певних видів документів (наприклад, пакету документів, необхідних для постійного чи тимчасового працевлаштування), створення візитних карток та ін. До виконання проектів доцільним є також залучення інтернет-ресурсів, зокрема це: робота з пошуковими системами (пошук й аналіз сайтів за фахом студента), можливість подання матеріалів власних досліджень у мережу (створення та розміщення на сайті університету текстів доповідей, участь у заочних науково-практичних конференціях, дописи в електронних періодичних виданнях).

Практико-зорієнтовані проекти передбачають формування мовленнєвих навичок студентів із урахуванням практичної професійної спрямованості. До таких проектів належать цільове відвідання заповідника, розсадника, лісового насіннево-селекційного центру з подальшим звітом, підготовленим різними студентами в різних стилях (наприклад, науковому й офіційно-діловому). Якщо ускладнити завдання, наприклад, передбачити обов'язкове розміщення фото- та

відеоматеріалів на сайті університету в розділі *Абітурієнту*, то можна досягнути профорієнтаційного ефекту, показавши студентам таким чином реальну значущість їхньої роботи.

Загалом практика застосування різних видів проектів у процесі вивчення *УМПС* та «Фахової термінології» сприяє поглибленому опрацюванню, а отже, і засвоєнню студентами теоретичного матеріалу, формуванню умінь і навичок правильно будувати висловлювання засобами наукового й офіційно-ділового стилів, систематизувати та узагальнювати інформацію, використовувати її для комплексного вирішення певних професійних завдань.

Уважаємо, що методично правильне поєднання форм організації навчально-виховного процесу в мовній підготовці студентів лісотехнічних спеціальностей забезпечує його ефективність, зумовлює активізацію механізмів розвитку творчого потенціалу, особистісних якостей студентів, сприяє формуванню належного рівня їхньої мовнокомунікативної компетентності.

4.4. Прийоми і засоби навчання української мови професійного спрямування й фахової термінології

4.4.1. Система вправ і завдань для опрацювання теоретичного матеріалу за фахом

Пріоритетним завданням навчання української мови у вищі нефілологічного профілю є його фахова спрямованість, що ґрунтується на чіткому врахуванні потреб студентів в оволодінні спеціальними знаннями й навичками. Специфіка майбутньої діяльності накладає відбиток на зміст, мету, підходи та принципи формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей засобами української мови як важливого компонента професійної підготовки майбутніх фахівців у складних умовах сучасного ринку праці. Ефективність використання діалогових, інтеграційних, тренінгових, інтерактивних й інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення студентами мовних дисциплін значною мірою залежить від розроблення системи вправ і

завдань – обов'язкового складника дієвої методики розвитку фахово зорієнтованої МКК студентів.

В українській лінгвометодиці проблему типології вправ досліджували З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, І. Дроздова, А. Загнітко, К. Климова, О. Ковтун, І. Кочан, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, Г. Шелехова та інші науковці. У методиці навчання іноземних мов ці питання розглядали І. Бім, Н. Гез, Ю. Пассов, Л. Федоренко, С. Шатилов,

Вправу як форму засвоєння навчального матеріалу активно застосовують у педагогічній практиці. Загалом у лінгводидактиці вправа трактується як «спеціально організоване завдання, метою якого виступає формування мовних (мовленнєвих) навичок та умінь учнів, а також майбутнє їхнє удосконалення» [51, с. 142]. М. Пентилюк розглядає вправу як «повторюване виконання дій задля засвоєння знань і вироблення мовних та мовленнєвих умінь і навичок» [108, с. 37], І. Кочан та Н. Захлюпана визначають вправи як систему «усних чи письмових робіт, спрямованих на засвоєння теоретичного матеріалу, формування мовних та мовленнєвих умінь і навичок та перевірку якості засвоєння» [66, с. 82]. І. Дроздова узагальнює ці підходи, зазначаючи, що «у вітчизняній методичній системі вправа розглядається як: 1) структурна одиниця методичної організації навчального матеріалу...; 2) одиниця навчання мовленнєвої діяльності... Вправи реалізують різноманітні прийоми навчання, створюють умови для мовленнєвої практики» [47, с. 240].

Дослідники пропонують формувати мовленнєві навички не в мовних, а в умовно-мовленнєвих вправах, що імітують мовленнєву комунікацію, тому що мовленнєві навички формуються в мовленнєвій діяльності, а не поза нею [131]. Вправи мають бути складеними відповідно до таких вимог: бути природно мотивованими і комплексними; побудованими на зв'язному мовленнєвому матеріалі (монологічному чи діалогічному, усному чи письмовому); спрямованими на розвиток комбінаційних мовленнєвих умінь шляхом створення необхідних умов для творчого використання засвоєних мовних засобів у всіх видах мовленнєвої діяльності (слуханні, говорінні, читанні);

враховувати специфіку кожного з видів мовленнєвої діяльності, задля розвитку якого вони створені [131]. С. Шатилов розмежовує немовленнєві й мовленнєві типи вправ із подальшим поділом їх на немовленнєві (тренувальні передмовленнєві, мовні аналітичні та мовні вправи з певною мовленнєвою спрямованістю) і мовленнєві (умовно-мовленнєві (аспектно спрямовані та комплексні вправи з заданими параметрами мовленнєвої творчості) і власне мовленнєві без заданих меж мовленнєвої творчості) [131, с. 66, 68]. Під час розвитку мовленнєвих умінь головна увага переноситься на змістовність мовної комунікації, її природність, бо ці якості є найважливішими для студента [131].

Доцільність використання умовно-мовленнєвих вправ для формування граматичних навичок обґрунтував Ю. Пассов, запропонувавши розгорнуту класифікацію їх за різними ознаками: за складом, настановами, способом виконання їх [83]. Зокрема за способом виконання, дослідник виділяє такі вправи: «імітативні умовно-мовленнєві вправи, підстановні умовно-мовленнєві вправи, трансформаційні, власне репродуктивні» [83, с. 23–24]. Ю. Пассов, зокрема, вважає, що мовленнєві вправи спрямовані на вдосконалення навичок та розвиток мовленнєвих умінь, і виділяє в їхньому складі переказування, опис, висловлення думок та оцінювання [Там само].

В українській лінгводидактиці вправи класифікують за різними диференційними критеріями. М. Пентилюк та Г. Окунович серед видів вправ виділяють вправи на формування умінь і навичок, комунікативні (або мовленнєві), умовно-комунікативні (або умовно-мовленнєві) та некомунікативні (або мовні) [84]. Метою некомунікативних вправ С. Колядко вважає первинне засвоєння спеціальної лексики, до таких вправ належать аналітичні й рецептивні їхні різновиди. До умовно-комунікативних дослідниця відносить репродуктивні та репродуктивно-продуктивні вправи [61].

Серед вправ на прийом і видачу інформації науковці виокремлюють репродуктивні, рецептивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні їхні типи; за функцією в навчанні: тренувальні й контрольні вправи [84]. Умотивованим є поділ вправ, запропонований

М. Пентилюк і Г. Окуневич, зокрема це вправи для навчання: лексики та фразеології; будови слова і словотвору; морфології; синтаксису; орфографії; пунктуації; словникові вправи [84]. За метою, ступенем самостійності та творчості учнів М. Пентилюк та І. Кочан класифікують вправи на *підготовчі, вступні, тренувальні й завершальні* [84; 66]. А. Загнітко розрізняє *усні, комунікативні, творчі, репродуктивні вправи і вправи на переклад* [51].

Т. Симоненко вважає, що розвиток та динаміка мовленнєвих умінь студентів залежать від правильної побудови системи комунікативних вправ та завдань, в основі якої – поетапне формування визначених умінь і навичок мовної особистості студента, комплексний розвиток фахової комунікативної вправності, а саме: структурних складових мовної, прагматичної, предметної й технічної компетентностей. Першочерговим завданням методики роботи є формування у студентів комунікативних умінь [106, с. 244–245]. Запропонована авторкою система вправ репрезентує типи завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвої діяльності студентів, зокрема умінь та навичок основ мовленнєвої комунікації студентів: знати психологічні, соціолінгвістичні передумови розвитку мовних умінь; з'ясувати зміст поняття «мовленнєва діяльність та її види», «етика мовного спілкування» тощо; розвиток активного словника студентів як базової складової предметної компетенції; аналіз текстів різних стилів, редагування чужих і власних висловлювань, трансформація, складання власних текстів у науковому, науково-публіцистичному стилях мовлення; умінь публічного мовлення (підготовка до виголошення промов, лінгвістичний аналіз текстів, підготовка евристичних бесід); розвитку усного професійного спілкування та складання навчально-наукового діалогу; формування репродуктивних і продуктивних видів письмових робіт (конспектування, реферування, анотування, тезування, цитування тощо); розвитку техніки мовлення: правильного дихання, тембру, темпу, інтонаційного оформлення, виразності усного мовлення та забезпечення високої культури мовлення, нормативності продукованих текстів [106, с. 246–247]. В освітньому процесі описану систему вправ для формування фахово зорієнтованої МКК студентів

доречно доповнити комплексом завдань для вироблення навичок правильно використовувати терміни (лексична вмотивованість, вибір правильної граматичної форми, робота зі словником, переклад термінів тощо).

Аналіз розглянутих видів вправ дозволив розробити власну класифікацію їх для ефективного формування МКК студентів-лісотехніків у процесі навчання української мови. Сучасна практика викладання мовних дисциплін у вищій школі вказує на доцільність застосування спеціальної системи вправ із поступовим збільшенням обсягу повідомлюваних знань та ускладненням їхнього змісту з метою досконалого оволодіння мовою професії.

Розроблена в процесі дослідження система вправ і завдань для курсів УМПС та «Фахова термінологія» базується на принципах комунікативної спрямованості на майбутню професію студентів, взаємозумовленості, послідовності, доступності, повторюваності мовного матеріалу і мовленнєвих дій у процесі навчання, урахування психологічних особливостей студентів та їхньої мотивації, новизни і зростання складності навчального матеріалу й інтерактивності його презентації. В основу запропонованої типології покладено розгалуження за трьома ознаками: *дихотомія мова – мовлення, етапи формування навичок і вмінь та ступінь наближення тренувальних завдань до умов професійної мовленнєвої комунікації*. Вправи, запропоновані в курсах УМПС та «Фахова термінологія», класифікуються за етапами формування лексичних навичок (ознайомлення, запам'ятовування, тренування і використання в українській мові); формуванням лексичних умінь (виділення професійно значущої лексичної одиниці, словотворення, контекстуальної здогадки, перекладу з української мови російською та навпаки); послідовністю роботи з текстом; за формою; місцем виконання; використанням сучасних засобів мультимедіа; за призначенням; за характером професійної розумової діяльності; за способом виконання тощо.

Система вправ із формування фахово зорієнтованої МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей спрямована на вироблення певної сукупності навичок і передбачає виконання таких видів завдань, зокрема це вправи з

формування мовнокомунікативних навичок, вироблення мовно-термінологічних навичок, розвитку навичок складати тексти наукового та офіційно-ділового стилів. Серед вправ для формування мовнокомунікативних навичок виділяємо умовно-мовленнєві, власне мовленнєві та творчі (див.: рис. 4.6).

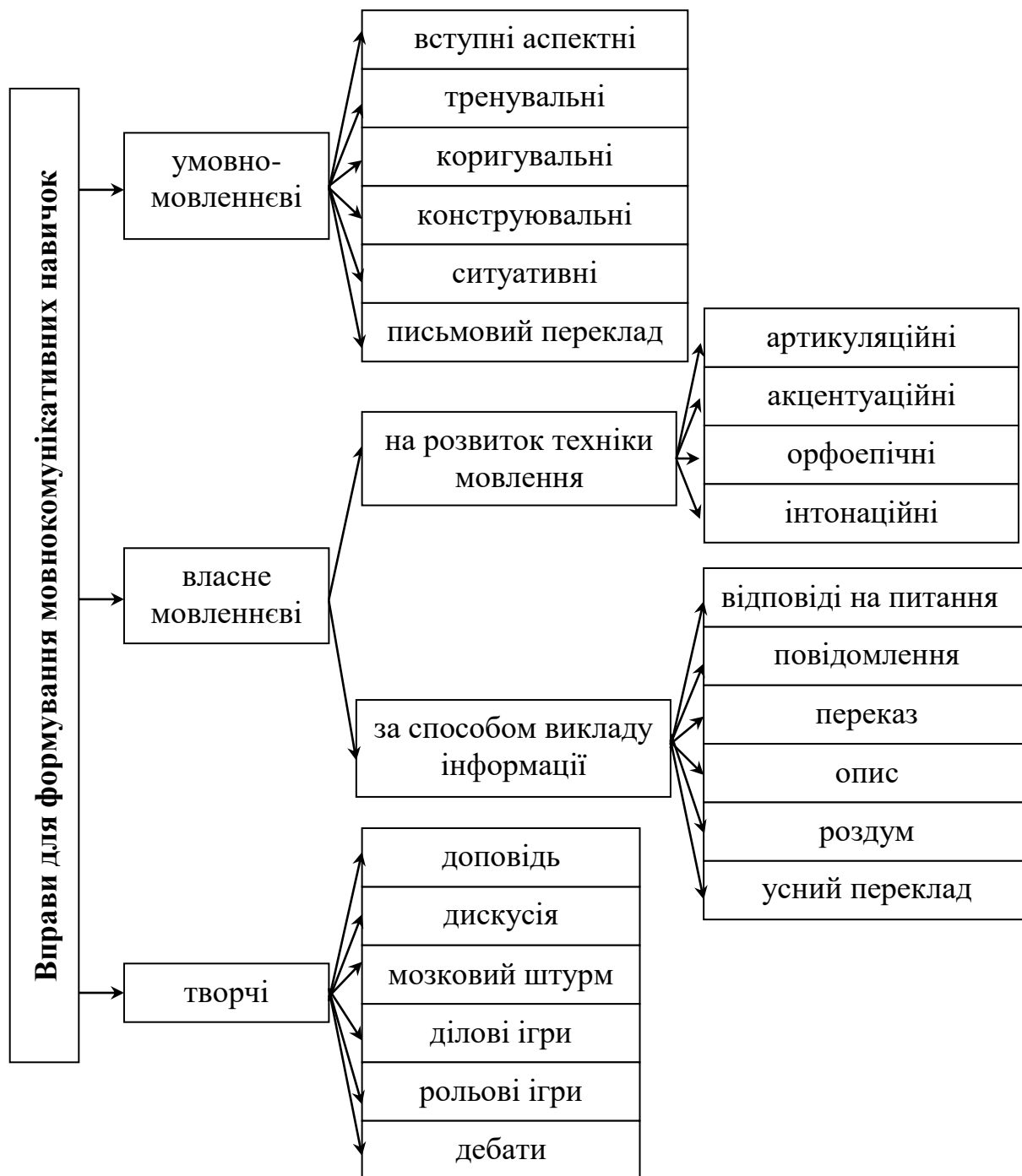


Рис. 4.6. Вправи для формування мовнокомунікативних навичок

Умовно-мовленнєві вправи спрямовані на опанування засобів мови й набуття комунікативних якостей, необхідних для розвитку фахового мовлення. Студента потрібно навчити стежити за власним мовленням, аналізувати й

контролювати його щодо правильності слововживання, використання граматичних форм і побудови синтаксичних конструкцій. Подальший поділ умовно-мовленнєвих вправ зумовлений послідовністю формування системи мовних та комунікативних навичок у сфері майбутньої професійної діяльності. Вступні аспекти вправи застосовуються для підвищення рівня культури мовлення студентів, зокрема правильності, чистоти, доречності, точності, логічності, виразності, розвиток словникового запасу тощо. Призначення тренувальних вправ – закріпити мовні знання та уміння студентів для вироблення навичок правильного мовлення. Під час виконання коригувальних вправ поєднуємо два процеси – спостереження за мовленням однокласників і виправлення помилок, зроблених у процесі комунікації.

За допомогою конструювальних вправ формуються і закріплюються уміння трансформувати конструкцію речення, розширювати чи звужувати його (наприклад, заміна складнопідрядних речень дієприслівниковими й дієприкметниковими зворотами та навпаки, заміна складносурядних речень складнопідрядними і под.), доповнювати необхідними синтаксичними конструкціями (вставними словами, зворотами, уточнювальними членами).

Ситуативні вправи спрямовані на побудову власних висловлювань, створення й розвиток навчальних мовленнєвих ситуацій, наближених до професійних. Формування навичок письмового перекладу – складне дидактичне завдання, сутність якого полягає в коректному, граматично і стилістично правильному переданні повного обсягу інформації без змін у змісті.

Серед власне мовленнєвих вправ виділяємо вправи з розвитку техніки мовлення та завдання, класифіковані відповідно до способу викладу інформації. Навички артикуляції, наголошування, дикції, інтонування висловлювання в кожного студента різні, тож і вправи, застосовувані в процесі навчального спілкування для корекції недоліків усного мовлення (наприклад, спостереження за мовленням студента під час його виступу на занятті й коригування виявлених недоліків), допоможуть удосконалити риторичні уміння та навички майбутніх фахівців. Виразність мовлення і вміння акцентувати увагу співрозмовника на

важливій інформації вважаємо необхідними умовами успішної комунікації.

За способом викладу інформації виділяємо такі типи вправ і завдань: відповіді на питання, повідомлення, переказ, опис, роздум, усний переклад. У процесі виконання таких завдань формуємо у студентів уміння по-різному будувати текст висловлювання залежно від типу мовлення (розповідь (експозиція, зав'язка, розвиток події, розв'язка), повідомлення (зачин (експозиція), теза, аргументи і демонстрація, висновок (антитеза) [124]), опис (відображає послідовність зображення ознак, що характеризують предмет висловлювання), роздум (теза, аргументи, висновки)).

Нам імпонує думка С. Шатилова, що важливою якісною характеристикою мовленнєвих вправ загалом є «творчий характер використання засобів мови для вирішення проблемних мовленнєво-мисленнєвих завдань відповідно до мети й умов комунікації» [131, с. 70]. Саме в цьому полягає основна дидактична мета використання творчих вправ із урахуванням фахової спрямованості для формування МКК студентів. Ці вправи «передбачають роботу з мовним матеріалом, внесення нових елементів або смислове опрацювання одиниць мови і мовлення» [66, с. 268].

До творчих вправ належать підготовка доповіді, організація та проведення дискусії, мозкового штурму, дебатів, рольові й ділові ігри, а також «створення зв'язного тексту за поданими словами, складання речень, зміна граматичних форм слів у тексті тощо» [Там само]. Такі завдання спрямовані на творче осмислення набутих теоретичних знань і застосування сформованих навичок та умінь під час складання висловлювань у змодельованих ситуаціях фахового спілкування, а в перспективі й реальних професійних відносин.

Ефективне засвоєння фахової термінології для розвитку професійного мовлення вважаємо обов'язковою умовою і необхідним складником формування МКК фахівця лісового господарства й деревообробної галузі загалом.

Термінна лексика важлива для студентів лісотехнічних спеціальностей, оскільки якісне володіння нею дозволить вільно здійснювати діалогічне спілкування, упевнено дискутувати, виступати з повідомленнями

монологічного характеру, працювати зі спеціалізованими текстами, складати анотації, реферати, доповіді тощо. Тому значної ролі набуває досконала система вправ і завдань із метою опанування та правильного застосування терміної лексики в усному й писемному мовленні за фахом студентів, адже курс української мови для спеціальних цілей (за професійним спілкуванням та навчання фахової термінології) має бути максимально наближений до реальної професійної діяльності фахівця. Види вправ із вироблення мовно-термінологічних умінь та навичок подано в рис. 4.7.

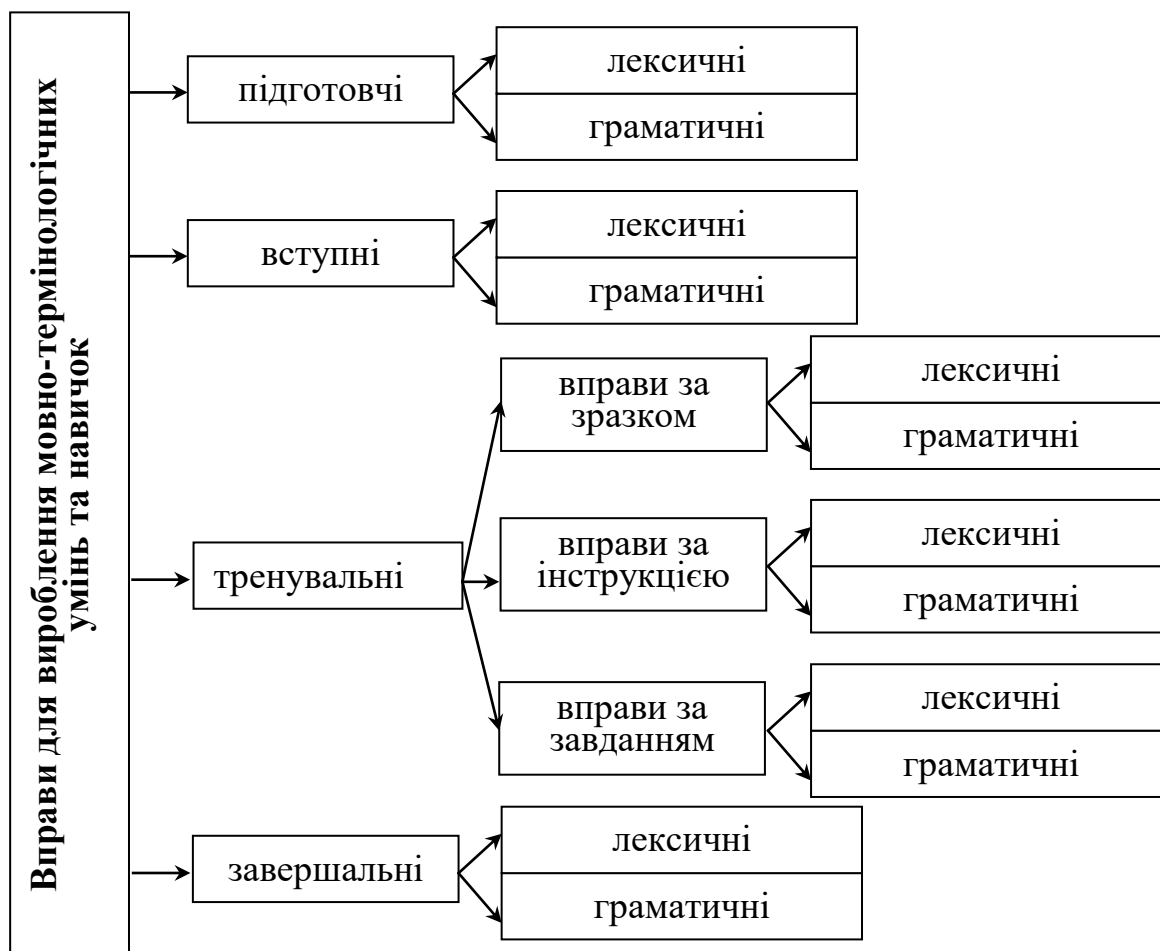


Рис. 4.7. Вправи для вироблення мовно-термінологічних умінь та навичок

Беручи за основу поділ навчальних вправ на підготовчі (пропедевтичні), вступні, тренувальні, завершальні [66], пропонуємо типи завдань для формування мовно-термінологічних навичок студентів.

Підготовчі вправи студенти виконують перед опрацюванням нового матеріалу. Головною дидактичною метою таких завдань є, на думку багатьох науковців, забезпечення пізнавальної і психологічної підготовки до сприймання

нового матеріалу, зацікавлення, актуалізація чуттєвого й практичного досвіду, що має стати опорою свідомого засвоєння програмового матеріалу [66, с. 210; 106], а також «ліквідувати прогалини в опорних знаннях, потрібних для кращого сприймання нового матеріалу» [5, с. 4].

Серед підготовчих вправ для формування лексичних умінь і навичок виділяємо завдання на:

- пригадування термінів із певними компонентами іншомовного походження та визначення семантики таких компонентів;
- здогадування про значення терміна на основі фахового тексту;
- пошук у фаховому тексті багатозначних термінів;
- пригадування термінів фаху з тотожним значенням та ін.

До підготовчих вправ для вироблення граматичних умінь і навичок можуть належати такі:

- спостереження й порівняння мовних явищ (морфем, словотвірних афіксів);
- визначення будови терміна;
- аналіз частиномовної приналежності та граматичних ознак терміна;
- пригадування особливостей використання відмінкових закінчень у різних граматичних формах;
- спостереження за відмінностями в морфологічних формах термінів української та російської мов;
- розпізнавання різних типів речень у науковому тексті.

В опрацюванні термінології фаху в лінгвістичному аспекті важливо обґрунтувати студентам лісотехнічного вишу доцільність такого навчання. Зацікавити студентів можна, запропонувавши їм завдання на утворення терміних словосполучень, зокрема:

- *Із запропонованих слів утворіть термінні словосполучення.*

морозобійна

рослинність

смоляна

поясність

ядро

деревина

<i>ребриста</i>	<i>окоренкуватість</i>
<i>зональна</i>	<i>заболонь</i>
<i>подвійна</i>	<i>тріщина</i>
<i>внутрішня</i>	<i>серцевина</i>
<i>висотна</i>	<i>кишенька</i>

Ще одним варіантом підготовчої вправи може стати аналіз тексту зі спеціальної дисципліни, що ще не вивчалася (наприклад, «Лісова таксація та лісовпорядкування» або «Лісова меліорація»). Як ілюстрацію подаємо вправу з опорою на уривок наукового тексту і завдання до неї:

Технологія створення лісових насаджень на порушених землях має свої специфічні особливості. Така специфіка визначається насамперед видом об'єкта рекультивациі, його формою та походженням...

На свіжих ґрунтах відвалів легкого механічного складу, незабур'янених, оранка не обов'язкова. У таких умовах достатньо провести передсадивну культивуацію з боронуванням. На забур'янених ділянках і за наявності гірських порід середнього механічного складу проводиться суцільна підготовка ґрунту на глибину 25-30 см у лісостепу і степу та на глибину 20-22 см в умовах Полісся. На ділянках, вкритих кореневищними і коренепаростковими бур'янами, застосовують чорний пар. В умовах Донбасу на відвалах тяжких червоно-бурих лісоподібних суглинків найбільш ефективним є використання раннього пару. На щільних глинах, суглинстих ґрунтах важкого механічного складу, днищах кар'єрів необхідна оранка на глибину не менше 50 см (безполицева оранка або розпушення). На намитих піщаних дамбах (гідровідвалах) і днищах піщаних кар'єрів доцільним є глибоке безполицеве розпушення. Одним із основних об'єктів лісової рекультивациі в Україні є укуси відвалів розкритих порід. Певні труднощі із залісненням укосів полягають у їхній значній стрімкості, досить різноманітному складі ґрунтосумішей, складному мікрорельєфі, зсувах тощо¹.

¹ Текст підготовлено за підручником «Лісові меліорації», автори О. І. Пилипенко, В. Ю. Юхновський, С. М. Дударець, В. М. Малюга (Київ, 2010).

Завдання до тексту:

- 1) відшукати в тексті терміни, пояснити, де можливо, їхнє значення;
- 2) з'ясувати, семантику яких термінів пояснити складно;
- 3) спробувати пояснити значення невідомих термінів шляхом аналізу структурних частин (префікса, кореня, суфікса);
- 4) визначити походження знайдених термінів й уточнити значення іншомовних компонентів.

Дидактичні можливості такої підготовчої вправи вбачаємо в розвитку умінь усного мовлення (монологічних і діалогічних), навичок аналізу термінів щодо будови, засвоєння семантики запозичених терміноелементів тощо.

Вступні вправи виконують після опрацювання нового матеріалу. Виконання таких завдань, як зауважують науковці, допомагає глибше усвідомити поняття та правила, виробити уміння й навички застосовувати теоретичні знання на практиці [66].

Найоптимальніше для формування лексичних умінь і навичок застосовувати такі вступні вправи:

- зіставлення значень загальнонавчаних слів із аналогічними термінами лісівництва та деревооброблення;
- порівняння семантики загальнонаукових термінів й аналогічних термінів лісівництва і деревооброблення;
- звуження значення загальнонаукового терміна у складі терміносистем лісівництва та деревооброблення;
- поділ лексем за ознакою термін – професіоналізм;
- пошук у фаховому тексті професіоналізмів та з'ясування семантики їх;
- поєднання частин складних слів із метою утворення термінів;
- групування термінів відповідно до кількості значень;
- порівняння значень багатозначних термінів;
- розрізнення семантики термінів-паронімів (на основі контексту).

До вступних вправ для вироблення граматичних умінь і навичок зараховуємо:

- згадування фахових термінів та визначення їхньої частиномовної приналежності;
- з'ясування способів творення термінів фаху;
- виявлення в науковому тексті термінів, утворених способом метафоричного переосмислення семантики загальноживаного слова, з необхідними поясненнями;
- пошук у фаховому тексті термінів, утворених способом метонімічного перенесення назви, із необхідним коментарем;
- виділення в науковому тексті термінів, утворених морфолого-синтаксичним способом, та аналіз їх;
- визначення частиномовної приналежності термінів;
- вивчення системи відмінювання термінів різних частин мови;
- засвоєння правил щодо творення граматичних форм термінів-іменників (Род. в. одн., Дав. в. одн., Ор. в. одн.);
- з'ясування особливостей утворення і правильного використання форм ступенів порівняння прикметників;
- виявлення типових помилок у відмінюванні числівників;
- синтаксичний аналіз речення;
- з'ясування засобів зв'язку між компонентами синтаксичних одиниць.

Після виконання підготовчої вправи (пошуку термінів чи професіоналізмів у тексті) доцільно, наприклад, запропонувати студентам установити відповідність між поняттями й прикладами з метою виявлення рівня розуміння їхньої сутності:

- | | |
|-------------------------|---------------------------------------|
| 1) терміни; | а) рубати, гілка, праця, птах; |
| 2) професіоналізми; | б) фауна, лісостан, біота, водозабір; |
| 3) загальноживані слова | в) літовище, рогівка, біль, шуба. |

Також студенти виконують завдання на добір лісівничих термінів із компонентами іншомовного походження: **біо-, дендро-, мікро-, мезо-, макро-, агро-, фіто-** та пояснення їхніх значень.

Тренувальні вправи сприяють закріпленню мовних умінь і навичок [66,

с. 275]. Під час виконання таких вправ доцільно поступово ускладнювати завдання, тож спочатку студенти виконують тренувальні вправи за зразком і тренувальні вправи за інструкцією, згодом – тренувальні вправи за завданням.

Необхідні лексичні вміння й навички напрацьовуються на основі системного виконання таких видів тренувальних вправ:

- уведення в контекст загальнонаукових термінів й аналогічних термінів лісівництва та деревооброблення;
- заміна фахових термінів професіоналізмами й навпаки;
- складання тексту з професіоналізмами;
- групування термінів відповідно до їхнього походження;
- добір до запозичених термінів українських відповідників;
- розрізнення професіоналізмів щодо походження їх;
- визначення значення термінів на основі аналізу семантики словотвірних компонентів;
- пошук (за словником) термінів із міжнародними компонентами та групування їх відповідно до семантики;
- добір абревіатур, що використовуються в терміносистемах лісівництва та деревооброблення, та аналіз їхньої семантики;
- розрізнення семантики багатозначних термінів у складених реченнях;
- пошук термінів-синонімів у терміносистемах лісівництва й деревооброблення (на основі словників);
- пошук фахових термінів-паронімів (за допомогою словника) і засвоєння їхніх значень.

До тренувальних вправ для вироблення граматичних навичок та умінь належать, зокрема такі:

- словотвірний аналіз термінів;
- розрізнення форм терміна і спільнокореневих термінів;
- визначення твірної основи та словотворчих афіксів у поданих термінах;
- добір фахових термінів із певними словотворчими афіксами (**-к-**, **-нн(я)**, **-ач-**, **-ник-**, **-цтв(о)** тощо);

- групування термінів за способами творення;
- пошук термінів, утворених способом метафоризації (на основі зовнішньої подібності, схожості функцій чи поєднання цих ознак);
- добір термінів, утворених способом метонімії (на основі словника);
- пошук у словнику фахових термінів, утворених морфолого-синтаксичним способом;
- визначення морфологічних ознак форми терміна;
- використання термінів-іменників у певних граматичних формах (Род. в. одн., Дав. в. одн., Ор. в. одн.);
- творення форм Кл. в. термінів-назв осіб за родом діяльності;
- заміна одних граматичних форм іншими;
- утворення ступенів порівняння прикметників;
- відмінювання числівників;
- поєднання числівників із термінами-іменниками в різних відмінках;
- установлення відповідності між способами вираження підмета й формою присудка;
- конструювання речень різних видів;
- перебудова синтаксичної конструкції;
- заміна окремих компонентів речень аналогічними за змістом;
- доповнення речень окремими компонентами тощо.

Тренувальні вправи за зразком у роботі з науковим текстом призначені для закріплення мовних умінь і навичок, зокрема «конструювання і моделювання мовних одиниць, заміну одних форм чи конструкцій іншими» [5, с. 4], уміння добирати власні приклади на відповідне правило, записувати терміни в певній відмінковій формі згідно з правилами, за зразком конструювати й моделювати мовні одиниці, замінювати одні форми іншими [66].

Для прикладу подаємо таку вправу:

- *Із поданих компонентів утворіть лісівничі терміни, наприклад: дендро + логія → дендрологія, мікро + клімат → мікроклімат.*

Агро-, біо-, волого-, водо-, гео-, дендро-, деревино-, дерево-, мікро-, мезо-,

макро-, нано-, тепло-, фіто-, фото- та

-сфера, -індикація, -фтором, -ємність, -меліорація, -ландшафт, -знавство, -бентос, -маса, -ценоз, -шар, -група, -стан, -лісомеліорація, -топ, -рельєф, -метр, -логія, -фенологія, -клімат, -провідність, -ценоз, -парк, -технія, -синтез.

Під час проведення *тренувальних вправ за інструкцією* необхідно визначити послідовність роботи і прийоми виконання, проте без точного зразка для копіювання [66]. У вивченні термінології – це робота з термінними словниками, розрізнення семантики багатозначного терміна, уведення його в науковий текст, добір чи пошук термінів-синонімів, термінів-антонімів, уведення в текст термінів-паронімів. Розмаїття цих вправ зумовлене багатогранністю опрацювання фахової термінології в семантичному аспекті, зокрема студентам пропонуємо такі вправи і завдання:

- *Подані терміни-синоніми введіть в контекст, визначте їхнє значення, з'ясуйте, чи ці терміни є взаємозамінними в будь-якій мовленнєвій ситуації.*

Білотка альпійська – едельвейс, сосна європейська – сосна кедрова, іванчай – халинерій вузьколистий, явір – клен несправжньо-платановий, калган – перстач прямостоячий, кизил – дерен справжній, листовик – турецький язик, стенограф – шести зубчастий короїд, лепеха звичайна – аїр тростиновий, осика – тополя тремтяча, вальдшнеп – слуква, трифолія – бобівник трилистий – жаб'ячі огірки, ялиновий гравер – халькограф, осипові скрипуни – тополеві вусачі.

- *Із термінного словника виписіть значення поданих слів-паронімів, з'ясуйте, які з них є лісівничими термінами, складіть із ними речення так, щоб розрізнити значення їх.*

Деревинний – деревний – дерев'яний – дерев'янистий, кореневий – корінний, листковий – листовий – листяний, лісівник – лісник, ділянка – діляниця, насіннєвий – насінний – насінницький, трав'яний – трав'янистий.

Складаючи *тренувальні вправи за завданням*, викладач «чітко формулює завдання і мету роботи, вказує на відповідний матеріал, а дії, прийоми, операції й послідовність їх застосування учні визначають самі» [66, с. 275].

Редагування наукового тексту за фахом – для студентів складний

творчий процес, що вимагає системного застосування вмінь та навичок. Виконувати таку навчальну роботу ми вчили студентів за певним алгоритмом, який визначав обов'язковість і певну послідовність його виконання. З метою закріплення набутих умінь доцільно запропонувати завдання на редагування тексту за фахом без визначеного алгоритму.

За належного обґрунтування спостереження за правильністю мовлення однокласників може стати наскрізною тренувальною вправою для усього процесу навчання, метою якої є формування комунікативних навичок (передусім правильності та чистоти). Таке спостереження дає змогу студентам не тільки виявити і виправити мовленнєві помилки (акцентуаційні, лексичні, стилістичні, граматичні та синтаксичні), а й виробити навички контролю за власним мовленням, сформувати звичку говорити правильно.

Як тренувальна може бути використана також вправа, виконана у формі діалогу між викладачем та студентами: викладач називає групу вставних слів, а студенти визначають сферу вживання їх і роблять висновок про доцільність застосування в науковому мовленні, а також наводять приклади складених зі вставними словами речень (матеріал для вправи подано в табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Вставні слова: теоретичний матеріал і завдання для студентів

Групи вставних слів	Завдання
виражають упевненість (<i>беззаперечно, без сумніву, безумовно, звичайно, певна річ, звісно</i>)	1) пояснити, що виражають названі вставні слова; 2) з'ясувати доцільність використання вставних слів у науковому мовленні; 3) указати сферу застосування певних груп вставних слів
виражають непевність, сумнів, припущення (<i>очевидно, сподіваюся, може, можливо, мабуть, напевно</i>)	
виражають задоволення, незадоволення, радість, жаль, здивування (<i>як навмисне, на щастя, на диво, на жаль, на радість, дивна річ</i>)	
вказують на джерело повідомлення (<i>по-моєму, по-твоєму, за словами автора, як відомо, на нашу думку, за повідомленнями..., за даними...</i>)	
допомагають підсумувати сказане (<i>отже, таким чином, значить, у цілому, загалом, взагалі</i>)	

<i>Продовження табл. 4.1</i>	
Групи вставних слів	Завдання
звернені до співбесідника з метою привернути його увагу (<i>чуєте, бачиш, уяви собі, зверніть увагу, між нами кажучи, майте на увазі, погодьтеся, зрозумійте, даруйте, дозвоьте</i>)	
вказують на способи оформлення думок або на характер висловлення (<i>власне кажучи, між нами кажучи, так би мовити, точніше, як кажуть</i>)	
вказують на зв'язок думок, послідовність викладу інформації, використання ілюстрації (<i>з одного боку, з іншого боку, до речі, між іншим, головним чином, передусім, крім того, по-перше, по-друге, по-третьє, наприклад</i>)	

Виконання такого типу вправ сприяє процесу дидактичної взаємодії та є однією з форм навчальної комунікації між викладачем та студентами.

О. Біляєв до завершальних вправ відносить проблемні завдання й різні види творчих робіт [5]. «Творчі роботи пов'язані з творчою уявою і розраховані на варіативність й індивідуальність виконання» [5, с. 5]. За допомогою завершальних вправ у процесі вивчення фахової термінології слушно виконувати «проблемні завдання практичного характеру, творчі роботи» [66, с. 107]. Серед завершальних вправ із формування лексичних умінь і навичок виділяємо завдання на:

- утворення синонімних пар термінів й обґрунтування доцільності використання одного з варіантів;
- подання пар однакових за значенням термінів, різних за походженням і надання переваги у використанні одного з варіантів;
- складання наукового тексту з багатозначними термінами лісівництва й деревооброблення;
- обґрунтування доцільності вживання професіоналізмів в усному фаховому мовленні (у формі есе);
- створення наукового тексту зі словами-паронімами, що застосовуються в терміносистемах лісівництва та деревооброблення;

- складання кросворду за окремою темою навчального матеріалу;
- добір терміносполук із певним стрижневим компонентом і створення схеми системних відношень між вибраними термінами;
- укладання словничка власне українських фахових термінів;
- укладання словничка спеціальних термінів, запозичених із певної мови (грецької, латинської, англійської, німецької, польської).

До *завершальних вправ* із вироблення граматичних умінь і навичок належать такі:

- укладання словничка фахових термінів із міжнародними терміноелементами;
- створення діалогу з метою правильного вживання граматичних форм термінів різних частин мови у науковому мовленні;
- редагування наукового тексту;
- переклад наукового тексту з російської мови українською з урахуванням відмінностей у морфологічних формах термінів;
- складання наукового тексту з метою формування навичок будувати логічно завершені висловлювання.

Розв'язання запропонованого викладачем кросворду може стати однією з форм контролю (проміжного чи підсумкового) знань. У процесі підготовки завдань проміжного контролю запитання до кросворду добираємо в межах однієї теми (приклад такого кросворду див. у дод. К. 1). У межах підсумкового контролю запитання до кросворду формуємо з різних тем курсу (приклад наведено в дод. К. 2).

Виконання описаних видів завершальних вправ забезпечить реалізацію таких навчальних цілей: сприятиме поглибленому засвоєнню спеціальної лексики, закріпленню вивченої теми; допоможе з'ясувати реальний рівень опрацювання матеріалу; виявити здатність студента вирішувати творчі завдання; розвинути креативний потенціал студента.

Для того, щоб навчання було успішним й ефективним, студентам необхідно досконало оволодіти умінням адекватно сприймати науково-

навчальні тексти, чітко розмежовувати в них головну і другорядну інформацію, відтворювати їхній зміст у перекодованому вигляді плану, тез, конспекту, анотації, реферувати науково-навчальну літературу, критично її оцінювати тощо [47, с. 6]. Такі вправи передбачають розвиток у студентів умінь та навичок, серед яких, на думку І. Кочан і Н. Захлюпаної, «поділ тексту на частини, з'ясування типів (контактних і дистантних), видів (міжфразових та внутрішньофразових) і способів зв'язку між частинами тексту та складними синтаксичними конструкціями (надфразовими єдностями)» [66, с. 84].

До вправ для формування умінь та навичок складати тексти наукового й офіційно-ділового стилів належать вправи на основі тексту, вправи в роботі над текстом і вправи на складання тексту (див.: рис. 4.8).

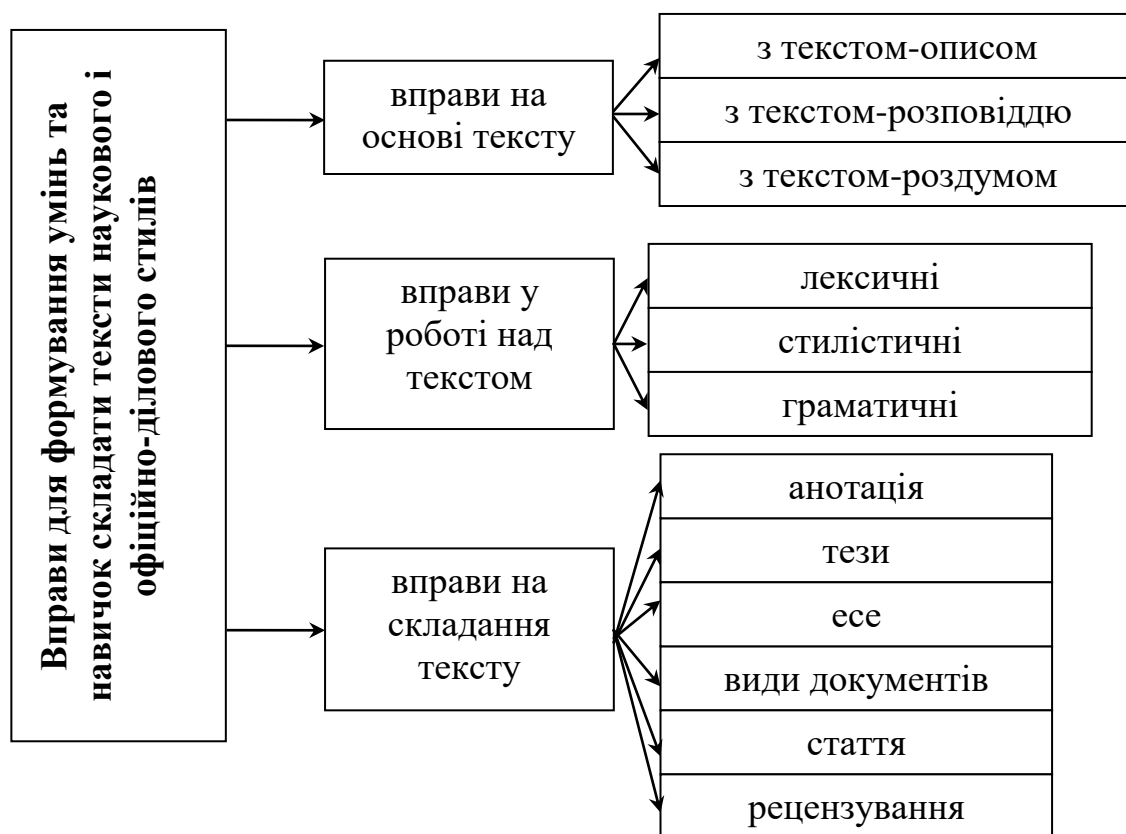


Рис. 4.8. Вправи для формування умінь та навичок складати тексти наукового і офіційно-ділового стилів

Вправи на основі тексту призначені для формування у студентів навичок складання та опрацювання різних за способом викладу інформації жанрів текстів – опису, розповіді, роздуму. Вправи у роботі над текстом покликані навчити студента редагувати науковий текст і текст документа. Під час

виконання вправ на складання тексту студенти формують уміння створювати різні жанри наукових й офіційно-ділових текстів. Більш детально форми роботи з фаховим текстом описані в наступному параграфі.

Узагальнену схему системи вправ із формування МКК студентів вищів лісотехнічного профілю подано в дод. Ж. 3.

Розроблена система вправ із розвитку МКК студентів лежить в основі процесу навчання, вона визначена організованими та взаємозумовленими діями студентів, спрямованими на досягнення конкретної навчальної мети в процесі формування професійно зорієнтованих навичок і вмінь.

4.4.2. Форми роботи з фаховим текстом

Проблема модернізації навчання української мови у вищій школі полягає в розробці нових концептуальних підходів до досягнення оптимально можливої професійної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей. У цьому контексті формування МКК майбутнього фахівця засобами української мови набуває особливої значущості, оскільки таке навчання спрямоване на засвоєння спеціальної термінології, розвиток професійного мовлення і становлення мовної особистості студента. Фахово зорієнтоване навчання української мови на основі застосування наукових текстів різного призначення відображає практичне спрямування курсу, його націленість на майбутню діяльність.

Вивчення тексту за фахом студентів уже давно ввійшло в практику викладачів української мови у вищій школі. Проте якщо раніше це передбачало переважно оволодіння мовними засобами, то для сучасного етапу професійної підготовки студентів це означає ще й здатність створювати тексти в процесі навчання з метою формування мовнокомунікативної, зокрема термінологічної компетентності студентів. Тож виникає потреба переходу на сучасні форми організації освітнього процесу саме на засадах текстоцентричного принципу.

Текст є основою і ланцюгом навчальної діяльності під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни. Тому актуальними проблемами в навчанні

студентів нефілологічного профілю, зокрема й лісотехнічного, є: засоби породження тексту, кодування і декодування його інформації; типологія їх; способи створення студентами власних текстів; форми презентації отриманих вторинних текстів; оформлення тексту за допомогою необхідних термінів для інтерпретації усвідомленої наукової інформації.

У працях сучасних учених Ф. Бацевича, Н. Гончарової, О. Горошкіної, Т. Дридзе, І. Дроздової, Л. Златів, Д. Ізаренкова, С. Карамана, І. Кочан, М. Кочергана, Л. Мацько, М. Пентиліук, О. Селіванової, Т. Симоненко, Л. Струганець, З. Тураєвої, Л. Чулінди, Н. Формановської та ін. здійснено науково-теоретичний аналіз тексту з метою дослідження його специфіки, опрацьовано методіку роботи з науковим текстом у виші.

Саме поняття «текст» по-різному визначають у науковій літературі. Текст як лінгвістичне поняття виконує прагматичну функцію – виступає висловлюванням, одиницею комунікації, є складником дискурсного мовлення – визначає стратегії й тактики комунікантів, забезпечує процес пізнання – когнітивний процес, як інформація відображає закони її змін під час пізнання, концептуально текст реалізується через мовленнєве втілення [86].

В енциклопедії «Українська мова» текст пояснено як «писемний або усний мовленнєвий масив, що становить лінійну послідовність висловлень, об'єднаних у ближчій перспективі смисловими і формально-граматичними зв'язками, а в загальнокомпозиційному, дистантному плані – спільною тематичною і сюжетною заданістю» [117, с. 679]. У дещо вузчому трактуванні під текстом розуміють складне ціле, що функціонує як структурно-семантична єдність; упорядковану сукупність речень, об'єднаних різними типами лексичного, логічного та граматичного зв'язку, що певним чином передає організовану і спрямовану інформацію [116, с. 11].

С. Караман вважає, що «текст – це певним чином організована система послідовних одиниць» [57, с. 238]; «складне синтаксичне ціле або надфразна єдність, у порівнянні з реченнями, є синтаксичною одиницею вищого порядку» [57, с. 239]. Т. Симоненко розглядає навчальний текст як основну форму

комунікації в актах дидактичної взаємодії [106, с. 123]. І. Кочан узагальнює текст як «максимальну одиницю мови найвищого рівня мовної системи; продукт мовлення; одиницю, що виражає судження; цілісне і зв'язне повідомлення, складене для передання та збереження інформації; суму, сукупність або множину фраз; структурну і смислову єдність» [65, с. 31].

Особливості вивчення *УМПС* у лісотехнічному університеті обумовлені спеціальностями, які здобувають студенти. Навчання відбувається на основі фахово зорієнтованих текстів, що стають своєрідними об'єктами навчально-мовленнєвої діяльності, засобом соціально-психологічного, естетичного, емоційного впливу на студента. Із погляду лінгводидактики, навчальні тексти мають бути зразками літератури профільного характеру – природничо-наукові, науково-технічні, науково-гуманітарні, які кваліфікуються як навчально-наукові базові тексти [47, с. 264].

Серед основних навчальних функцій тексту науковці виділяють: ілюстрацію функціонування мовних одиниць як зразок мовлення певної структури, форми й жанру; модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування; структуру керування смисловим сприйняттям і навчальними діями тих, хто навчається, – навчальний текст – у навчанні аспектів мови (лексики, граматики, стилістики, риторики тощо); видів українськомовної мовленнєвої діяльності (усіх видів читання, говоріння, аудіювання, письма) [47; 114].

Функції тексту відображають мету його використання в навчанні студентів: з комунікативної функції випливає призначення – навчити студентів правильно передавати інформацію; з пізнавальної функції – сприймати та засвоювати інформацію; із впливової – формувати у читача / слухача певне емоційне ставлення до прочитаного / почутого; з соціальної – навчити зв'язному мовленню в певних соціокультурних (професійних) умовах. На думку Т. Симоненко, навчальний текст повинен бути орієнтований на розв'язання конкретного методичного завдання в різних навчальних ситуаціях, і спрямований на визначення та пояснення нових понять, термінів,

властивостей, моделей, явищ і співвідношень між ними [106, с. 97].

Науковець зазначає, що «створення типології навчальних текстів, які обслуговують сферу дидактики, лінгводидактики, лінгвометодики, має як теоретичне, так і прикладне значення, зважаючи на оптимальну та ефективну реалізацію завдань проблеми формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів» [106, с. 115]. Опрацьовану дослідницею типологію навчальних текстів із позиції лінгводидактичного підходу, за способом викладу (тексти-описи та тексти-пояснення), за характером емоційного й навчального впливу (тексти-символи, тексти-провокації, «культурологічні» навчальні тексти), за способом репрезентації (навчальні тексти (образ: учитель) та навчальні тексти (образ: навчальна книга, комп'ютер)), за прийомами результативності навчальної взаємодії (тексти-алгоритми, тексти-тести) [106, с. 118] доречно використати в доборі дидактичного матеріалу й формуванні навчальних завдань для опрацювання фахової термінології.

І. Дроздова вважає, що упорядкування типології навчальних текстів дає змогу системно підійти до питання розробки прийомів аналізу навчальних текстів за фахом, удосконалення вмінь відтворювати їх у процесі мовлення. Науковець рекомендує добирати текстові матеріали з урахуванням цілей і завдань професійно орієнтованого навчання, виховання та розвитку особистості фахівця, актуальності, репрезентативності мовного матеріалу, лінгвістичної доречності й цінності, змістовності, ілюстративності [47, с. 264–266].

Завдання викладача – навчити студентів не лише складати різні види текстів, а й розвинути в них «уміння будувати висловлювання з урахуванням особливостей мовленнєвої діяльності людини, з опорою на її культуромовні уміння й навички, що забезпечують високий мовно-професійний рівень» [85, с. 174]. Уважаємо, що для формування МКК необхідними для студентів є:

- розуміння сутності тексту та його структури загалом;
- установлення відмінностей між видами текстів, засвоєння правил їхньої побудови;
- з'ясування семантичних (інформативність, комунікативність,

цілісність, змістова завершеність тощо) і структурних (інтеграція, зв'язність, членованість, лінійність, структурна цілісність) категорій тексту;

- уміння виявляти специфіку різних за жанрами текстів на граматичному (морфологічному й синтаксичному) рівнях;
- навички аналізу мовних особливостей наукового тексту за фахом;
- адекватно сприймати, розуміти та відтворювати зміст тексту;
- уміння продукувати, перекладати фахові тексти і редагувати їх.

За способом викладу (залежно від змісту) Н. Гончарова, Т. Симоненко поділяють навчальні тексти на тексти-описи й тексти-пояснення [20; 106].

Тексти-описи (описи та розповіді) мають переважно дедуктивний характер викладу. Серед текстів-описів виділяють: опис мовного явища; опис мовного процесу; опис способу словотворення; опис структурних особливостей мовних одиниць; класифікаційні описи [106, с. 116–117]. Прикладом тексту-опису може слугувати навчальний матеріал щодо способів творення української мови; дидактична мета такого завдання полягає у тому, щоб студенти підібрали фахові терміни, утворені за певними словотвірними моделями, на основі запропонованого теоретичного матеріалу.

Приклад навчального тексту-опису для опрацювання студентами

У сучасній українській мові розрізняють такі способи словотворення: морфологічний, морфолого-синтаксичний, лексико-синтаксичний, лексико-семантичний. Морфологічний спосіб поєднує афіксацію (суфіксальний, префіксальний, суфіксально-префіксальний), безафіксний спосіб, основоскладання, словоскладання, аббревіацію та комбінації зазначених способів.

Суфіксальний спосіб – це творення нового слова за допомогою словотворчого суфікса (кущик, рубка). Префіксальний спосіб – це спосіб творення нових слів за допомогою префіксів. Словотворчий префікс приєднується до самостійного слова і утворює нові слова тієї ж самої частини мови (підгрупа, підрізати). Суфіксально-префіксальний спосіб – це спосіб творення похідних слів одночасним додаванням до твірної основи

суфікса та префікса (підберезник, безлистий). Безафіксний спосіб полягає у творенні нових слів шляхом «укорочення» твірної основи (зав'язь, поросль). Основоскладання – спосіб утворення нових слів за допомогою інтерфіксів із двох або більше основ повнозначних слів (лісостан, лісосіка). У словоскладанні відбувається процес об'єднання слів в одне поняття (орлан-білохвіст, сичик-горобець). Аббревіація – це утворення слів від усічених основ (ЛГФ, ДНК). Морфолого-синтаксичний спосіб словотворення – це спосіб утворення нових слів шляхом переходу слів одного граматичного класу в інший. У процесі такого словотворення відбувається перехід слова з однієї частини мови в іншу (лісничий)².

Доцільність виконання завдань такого типу вбачаємо в тому, що, на наш погляд, рівень засвоєння фахової терміної лексики залежить також і від розуміння структури терміна та способу його творення.

У процесі вивчення термінів як тексти-описи доцільно використовувати наукові тексти зі спеціальності, працюючи з якими студенти повторюють фаховий матеріал й опрацьовують його в лінгвістичному аспекті. Такі тексти можуть бути використані повторно з різною дидактичною метою.

Приклад навчального тексту-опису для опрацювання студентами

Плющений зуб має значну перевагу. Він розширений у два боки й від вершини зуба має задній кут назад і кут піднутрення вниз зуба. Завдяки цьому забезпечується вільне різання вершини зуба. Зуби нових пилок у разі використання плющильних верстатів рекомендують розплющувати за два проходи, а зуби пилок, які знаходяться в постійній експлуатації, – за один прохід. Якщо використовується ручна плющилка, то плющення рекомендують виконувати за два-три проходи.

Для зменшення спрацювання плющильних валиків і запобігання утворення тріщин на зубах, перед плющенням рекомендують змастити робочу поверхню плющильного валика пастою, яка складається з 40% порошку бабіту, 40%

² Текст складено за посібником «Сучасна українська мова» / за ред. О. Д. Пономаріва (Київ, 2001).

автолу і 20% солідолу³.

Пропоновані для виконання завдання можуть стосуватися різних аспектів опрацювання фахової термінології, наприклад:

- вивчення лексико-семантичних процесів у термінології фаху:

- 1) знайти в тексті однозначні терміни;*
- 2) відшукати в тексті терміни, що можуть мати декілька значень;*
- 3) з'ясувати, чи є в тексті терміни, що мають омонімні значення;*
- 4) перевірити, чи є в тексті терміни-антоніми;*
- 5) з'ясувати, чи є в тексті терміни-пароніми тощо.*

- питання походження термінів:

- 1) знайти в тексті терміни та згрупувати їх за походженням;*
- 2) відшукати в тексті власне українські за походженням терміни;*
- 3) знайти в тексті іношомовні терміни і з'ясувати, з якої мови вони*

запозичені;

- засвоєння способів творення термінів:

1) у поданому тексті відшукайте терміни, утворені суфіксальним способом;

2) у поданому тексті знайдіть терміни, утворені префіксальним способом;

3) у поданому тексті відшукайте терміни, утворені безафіксним способом тощо.

Подані завдання можна використати до навчальних наукових текстів різного фахового спрямування (лісівництва, деревооброблювальних технологій, лісозаготівлі тощо).

У текстах-поясненнях (роздумах і доказах) наявна проблемна ситуація, яка створюється та розв'язується у всьому тексті. Предметним змістом таких навчальних текстів є роздум, пояснення, коментар, полеміка, переконання, умовивід [106, с. 117].

³ Текст узято з навчального посібника Кірика М. Д. «Підготовка дереворізальних інструментів до роботи та їх експлуатація» (Львів, 2002).

Інтенційність як «свідомий намір досягнути певної мети за допомогою відповідного тексту» [52, с. 39] значно розширює дидактичні можливості наукового тексту. У цьому контексті використання текстів-пояснень і текстів-описів у процесі навчання сприяє теоретичному осмисленню основ термінознавства, опрацюванню спеціальної лексики, розвитку фахових мовнокомунікативних умінь (пояснень, коментарів, навичок вести полеміку, переконувати, відстоювати власний погляд тощо). З огляду на це, умотивованим вважаємо використання з навчальною метою наукових статей українських мовознавців на термінологічну тематику. До різних тем курсу студентам можна запропонувати опрацювати відповідні матеріали. Наприклад, до теми «Термін як одиниця терміносистеми. Предмет та основні категорії термінознавства» пропонуємо такі публікації та завдання до них:

1. Опрацюйте статтю І. Кочан «Мовна норма і термін». З'ясуйте сутність поняття «термінологічна норма». Обґрунтуйте проблеми, пов'язані з уживанням термінів, на прикладі лісівничої термінології.

2. Опрацюйте статтю О. Павлової «Терміни, професіоналізми і номенклатурні знаки (до проблеми класифікації спеціальної лексики)». З'ясуйте різницю між термінами та професіоналізмами. Поясніть доцільність застосування номенклатурних знаків у терміносистемі лісівництва.

3. Опрацюйте статтю І. Ребезнюка «Конспект лекцій «Основи технічної творчості» як застосунок засобів українськомовного способу мислення». Опрацюйте вимоги до формування наукової термінології відповідно до українського правопису та чинних стандартів, названих автором.

Використання в процесі навчання текстів-описів та текстів-пояснень значною мірою вплине на формування мовнокомунікативних навичок студентів і сприятиме належному усвідомленому засвоєнню термінології фаху.

За прийомами результативності навчальної взаємодії Т. Симоненко поділяє навчальні тексти на тексти-алгоритми й тексти-тести [106, с. 118].

Запропонована послідовність виконання певних операцій у тексті-алгоритмі спрямована на одержання того результату, на який є настанова. Якщо

вихідні дані визначені й однозначні, то може бути одержаний той результат, який очікується [106, с. 121]. Серед специфічних ознак мовного алгоритму дослідники виділяють дискретний характер матеріалу (чітка, несуперечлива послідовність дій, кроків); однозначність; наукову спроможність; масовість; доступність; економність; результативність [66]. Заданий алгоритм визначить послідовність кроків / дій, допоможе уникнути пропусків під час виконання завдання. У курсі «Фахова термінологія» тексти-алгоритми можуть бути використані з метою виявлення прогалин у знаннях та ліквідації їх, контролю за рівнем засвоєння навчального матеріалу. Так, наприклад, для опрацювання змісту наукового тексту доцільно використати такий алгоритм:

- 1) уважно прочитайте весь текст;
- 2) визначте його логічні частини (вступ, основну частину, висновки);
- 3) з'ясуйте, чи вступ містить усі обов'язкові компоненти (якщо так, наступним виконуйте пункт 5; якщо ні, то – пункт 4);
- 4) виправте змістові помилки у вступі;
- 5) в основній частині визначте головну думку чи сукупність думок;
- 6) простежте, чи порушені логічні зв'язки між абзацами в основній частині (якщо так, наступним виконуйте пункт 7; якщо ні, то – пункт 8);
- 7) відновіть логіку викладу в основній частині;
- 8) з'ясуйте, чи достатніми за інформаційним наповненням та обсягом є висновки, чи містять вони необхідні узагальнення (якщо так, наступним виконуйте пункт 9; якщо ні, то – пункт 10);
- 9) доопрацюйте висновки;
- 10) перевірте правильність оформлення списку використаної літератури;
- 11) виправте виявлені помилки у списку використаної літератури;
- 12) запишіть опрацьований варіант тексту.

Виконання описаного алгоритму роботи з науковим текстом допоможе студентам сформувати «звичку» опрацьовувати наукову інформацію в певній логічно вмотивованій послідовності, що, своєю чергою, сприятиме формуванню

навичок опису наукової інформації, складання наукового тексту загалом.

Для виправлення орфографічних і пунктуаційних помилок у науковому тексті пропонуємо інший варіант алгоритму, зокрема:

- 1) уважно прочитайте весь текст;
- 2) знайдіть у тексті та підкресліть слова, які у вас викликали сумнів щодо правопису;
- 3) згадайте правило щодо кожної ймовірної помилки (якщо наявна помилка, виправте її та запишіть слово правильно);
- 4) перевірте таким чином усі слова;
- 5) ще раз прочитайте текст;
- 6) позначте місця у реченнях, де стоять зайві розділові знаки (якщо такі знаки є, то далі виконуйте пункт 7; якщо ні, то – пункт 8);
- 7) обдумайте, чому, на ваш погляд, ці знаки є зайвими, пригадайте необхідні правила, виправте помилки;
- 8) з'ясуйте, яких розділових знаків не вистарчає (якщо такі знаки є, то наступним виконуйте пункт 9; якщо ні, то – пункт 10);
- 9) пригадайте правила, які вмотивовують постановку пропущених розділових знаків, виправте помилки;
- 10) прочитайте ще раз текст, щоб пересвідчитися, чи усі помилки виправлено;
- 11) запишіть відредагований текст правильно.

Для редагування наукового тексту доцільно використати ускладнений варіант алгоритму, у якому попередній алгоритм стане лише завершальною частиною роботи, наприклад:

- 1) уважно прочитайте весь текст;
- 2) знайдіть у тексті слова, які, на вашу думку, ужито неправильно (не відповідає лексичне значення, слово є діалектизмом, русизмом, калькою з російської мови тощо);
- 3) обдумайте варіант заміни для кожного такого слова, виправте помилки;

- 4) прочитайте текст ще раз;
- 5) подумайте, чи спосіб викладу інформації відповідає вимогам наукового стилю, знайдіть та виправте помилки;
- 6) обміркуйте, чи всі слова у тексті вжито в правильних граматичних формах (якщо так, наступним виконуйте пункт 8; якщо ні, то – пункт 7);
- 7) обґрунтуйте ваші міркування правилами та зробіть необхідні виправлення;
- 8) знову прочитайте текст;
- 9) знайдіть в тексті та підкресліть слова, які у вас викликали сумнів щодо правопису;
- 10) згадайте відповідне правило щодо кожної ймовірної помилки (якщо наявна помилка, виправте її, запишіть слово правильно);
- 11) перевірте таким чином усі слова;
- 12) ще раз прочитайте текст;
- 13) позначте місця в реченнях, де стоять зайві розділові знаки (якщо такі знаки є, то наступним виконуйте пункт 14; якщо ні, то – пункт 17);
- 14) обдумайте, чому, на ваш погляд, ці знаки є зайвими, пригадайте необхідні правила, виправте помилки;
- 15) з'ясуйте, яких розділових знаків не вистарчає;
- 16) пригадайте правила, які вмотивовують постановку пропущених розділових знаків, виправте помилки;
- 17) прочитайте ще раз текст, щоб пересвідчитися, чи усі помилки виправлено;
- 18) запишіть відредагований текст правильно.

Запропоновані алгоритми роботи з науковим текстом дозволяють суттєво покращити навчальну роботу як в аудиторний час, так і впродовж самостійної підготовки студентів.

Тексти-тести використовують у процесі навчання як засіб виявлення й оцінки якості засвоєння матеріалу. Серед вимог до тесту основними є валідність (адекватність), визначеність, простота, однозначність, надійність

[106, с. 122].

Умовами правильної побудови навчального тексту-тесту, а отже, і результативності його виконання, є правильне формулювання завдань та належний рівень комунікативних навичок, а саме: точності мовлення; оперування такими мовними засобами, які вичерпно пояснюють алгоритм виконання завдання та водночас є доступними для сприйняття; логічності викладу інформації; системності (вимагати результат відповідно до матеріалу навчальної програми) [Там само].

Тексти-тести відкритої й закритої форми мають різну навчальну мету. Відкриті тести спрямовані на виявлення рівня засвоєння теоретичного матеріалу, уміння формулювати визначення, теоретично обґрунтувати певні мовні норми, правила, закономірності; за їхньою допомогою доцільно також формувати професійно зорієнтовані уміння правильно використовувати фахові терміни в процесі усної та писемної комунікації.

Подаємо зразок навчального тесту відкритої форми, розробленого на основі наукового тексту зі спеціальності «Деревообробні та меблеві технології».

Текст-тест

Мікрогеометрія різальних елементів (форма, розміри і шорсткість поверхонь) інструмента в процесі роботи змінюється. Унаслідок зносу металу інструмент затуплюється. Ступінь зносу та характер затуплення інструментів залежать від таких факторів:

- *фізико-механічних властивостей і структури матеріалу;*
- *геометрії різальних елементів;*
- *властивостей матеріалу, що обробляється;*
- *умов та режимів різання (вид різання, швидкість різання та подачі);*
- *умов та режимів роботи інструмента (час роботи, швидкість різання та подачі, стан верстата);*
- *стану робочих поверхонь інструмента.*

Ступінь затуплення інструмента характеризується різними парамет-

рами мікрогеометрії різального елемента. Розрізняють такі її види: поздовжня й поперечна мікрогеометрія. Поздовжня мікрогеометрія визначається на профілографах, які знімаються на передній і задній поверхні у напрямку, паралельному різальній крайці. Поперечна мікрогеометрія характеризується формою робочої частини різального елемента в перерізі, перпендикулярному різальній крайці⁴.

Тестові завдання

- 1) *Із поданого тексту випишіть однослівні терміни _____*
- 2) *Із поданого тексту випишіть терміни – складні слова _____*
- 3) *Із поданого тексту випишіть терміни-словосполучення _____*
- 4) *З поданого тексту випишіть терміни, утворені суфіксальним способом _____*
- 5) *Із поданого тексту випишіть терміни, утворені безафіксним способом _____*
- 6) *Із поданого тексту випишіть терміни, утворені префіксально-суфіксальним способом _____*
- 7) *Із поданого тексту випишіть власне українські за походженням терміни _____*
- 8) *Із поданого тексту випишіть терміни-грецизми _____*
- 9) *Із поданого тексту випишіть терміни-латинізми _____*
- 10) *Із поданого тексту випишіть терміни-германізми _____*
- 11) *Із поданого тексту випишіть терміни-англіцизми _____*

До описаних тестових завдань можна добирати наукові тексти різного фаху й рівня складності. Основною навчальною метою використання таких текстів-тестів є формування системи теоретичних знань про фахові терміни.

Мету закритого тексту-тесту вбачаємо у визначенні наявності та рівня «певних знань, умінь і навичок, здібностей... та інших характеристик особи за допомогою спеціальної шкали результатів» [66, с. 271].

⁴ Текст узято з навчального посібника Кірика М. Д. «Підготовка дереворізальних інструментів до роботи та їх експлуатація» (Львів, 2002).

Зразок тексту-тесту закритої форми демонструє потенційні можливості такого виду контролю знань.

Текст-тест

(1) Сучок – це частина гілки, включена в деревину стовбура. (2) Сучки поділяють на два види: відкриті (помітні на боковій поверхні круглого сортименту) та зарослі (не виходять на бічну поверхню лісоматеріалу, розташовані у місцях заростання – здуття, бривки). (3) Перші трапляються в круглих лісоматеріалах та в різній продукції із деревини. (4) Другі, тобто закриті сучки, трапляються винятково в круглих лісоматеріалах.

(5) Класифікацію відкритих сучків можна скласти за різними ознаками. (6) Зокрема, за формою поперечного зрізу сучки поділяють на круглі (не більше двох), овальні (містяться між двома та чотирма), і довгасті (більше чотирьох). (7) За місцем розміщення у продукції з деревини розрізняють пластові (розташовані на пласті), крайкові (розташовані на крайці), торцеві (розташовані на торці), реброві (розташовані на ребрі) та зшивні (з'єднують два ребра) сучки.

(8) За ступенем зростання з деревиною зрослі (периметр зростання понад $3/4$), частково зрослі (периметр зростання від $3/4$ до $1/4$), незрослі (периметр зростання менше $1/4$) та випадні (не мають зростання по периметру).

(9) За станом деревини сучки бувають – здорові світлі та темні (без ознак загнивання), загнилі (загнивання за площею не більше $1/3$), гнілі (загнивання за площею понад $1/3$) та порошокні (деревина має вигляд тютюну). (10) За виходом на поверхню продукції із деревини сучки є однобічні (вихід на один бік), і наскрізні (з виходом на два боки)⁵.

Тестові завдання

1) У якому реченні вжито вставні слова?

А) у кожному; Б) 6; В) 4, 6;

⁵ За основу взято текст із навчального посібника «Деревинознавство» / кол. авт.: Вінтонів І., Сопушинський І., Тайпінгер А. (Львів, 2007).

- Г) 7, 8, 9, 10; Д) у жодному.
- 2) У котрому реченні взято уточнювальні члени?
- А) 4, 6; Б) 7, 8, 9, 10; В) 5, 6, 7;
- Г) 4; Д) у жодному.
- 3) У якому реченні взято відокремлені члени?
- А) 1; Б) у кожному; В) 7, 8, 9;
- Г) 4, 6; Д) у жодному.
- 4) У якому реченні використано вставлені конструкції?
- А) 2, 4; Б) 4, 6; В) 2, 4, 6, 7, 8, 9, 10;
- Г) у кожному; Д) у жодному.
- 5) У якому реченні використано однорідні члени?
- А) 2, 3; Б) у кожному; В) 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10;
- Г) 6, 7, 8, 9, 10; Д) у жодному.
- 6) У котрому реченні помилково пропущено тире?
- А) 6, 7, 8; Б) 8; В) 9, 10;
- Г) 3, 4, 8; Д) у жодному.
- 7) У якому реченні помилково поставлено тире?
- А) 1; Б) 9; В) 2;
- Г) 1 та 2; Д) у жодному.
- 8) У котрому реченні помилково поставлено кому?
- А) 10; Б) 6 та 10; В) 6;
- Г) 1, 2; Д) у жодному.
- 9) У якому реченні помилково пропущено кому?
- А) 7 та 8; Б) 7, 8 та 9; В) 9;
- Г) 2; Д) у жодному.
- 10) Чи правильно поставлено двокрапку у другому реченні?
- А) так; Б) ні.
- 11) У котрому з речень, на ваш погляд, треба поставити двокрапку?
- А) 8; Б) 6, 7, 8; В) 6, 7;
- Г) 7; Д) у жодному.

12) Чи потрібно поставити розділові знаки у п'ятому реченні?

А) так; Б) ні.

Основною навчальною метою використання такого типу тексту-тесту є поглиблення рівня засвоєння пунктуаційних норм, необхідних для написання наукового тексту (як елемента формування професійно зорієнтованих умінь для фахової писемної комунікації). Аналізуючи під час виконання тесту окремі речення, студенти сприймають їх як частину наукового тексту, що має визначену навчальну чи пізнавальну мету. Таким чином, виконуючи текст-тест, з одного боку, студент перевіряє рівень власних знань, умінь і навичок, а з іншого, засвоює нову наукову інформацію.

Загалом для належного опрацювання терміної лексики необхідно відбирати наукові тексти за спеціальністю, доповнити їх відповідно до теми лексико-граматичними вправами, завданнями творчо-пошукового характеру чи тестами різної форми (для контролю за навчанням студентів).

Уважаємо, що формувати професійно зорієнтовані мовно-термінологічні уміння студентів-лісотехніків доцільно на основі навчальних наукових текстів, оскільки: по-перше, не буде перервана робота з фаховими навчальними підручниками та посібниками; по-друге, вивчаючи термінну лексику, студенти одночасно повторюватимуть базовий матеріал; по-третє, студенти закріплюватимуть знання з профільних предметів і чітко усвідомлюватимуть фахове спрямування процесу навчання.

Текстоцентричний підхід до навчання «Української мови (за професійним спрямуванням)» дозволить не тільки опрацьовувати різні за стилями, жанрами, типами тексти (зокрема й фахові), а розвинути риторичні уміння студентів, удосконалити систему мовних знань загалом.

Поглиблення термінологічної компетентності засобами української мови можливе завдяки ґрунтовному опрацюванню фахової термінології на основі певних типів фахових текстів, способів дослідження їхньої смислової структури, аналізу опорних термінів для акцентуації змісту текстів, чинників, які впливають на відбір професійно маркованого тексту тощо.

Для вивчення «Фахової термінології» серед основних аспектів тексту – інформаційно-змістовного, термінологічного та стилістичного [47] – інформаційно-змістовний і термінологічний набувають особливої значущості. «Інформаційно-змістовний аспект покликаний слугувати для мотивації, професійного й інтелектуального розвитку студентів. Термінологічний аспект має розвивати професійний вокабулярій студентів, знайомлячи їх із масивами лексики за фахом» [47, с. 266]. Стилiстичний аспект важливий для знайомства студентів із формулами письмового й усного мовлення наукового та офіційно-ділового стилів, провідними моделями мовлення, його ідіоматикою, нормативною граматикою, тобто набором так званих засобів метакомунікації (мовленнєвими кліше, характерними для вираження своєї думки, заперечення, ствердження, доведення, аргументування тощо) для логічної побудови й оформлення висловлювань, виходу в активне професійне мовлення [47].

Для відбору текстів необхідно застосовувати такі критерії: концептний (текст містить основні концепти, що віддзеркалюють професійну актуальність, наприклад гіпотези, поняття тощо); дидактичний (текст має навчальний і виховний потенціал та значущі мовні факти і явища); сензитивний (відповідність змісту тексту та його мовного оформлення віковим і розумовим можливостям студентів); когнітивний (текст виконує свою освітню функцію й відповідає пізнавальним потребам студентів); урахування потреб фаху й специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; професійної цінності текстів і частотність насичення їх термінами за фахом; добір найбільш уживаних у мові професії термінів, що важко засвоюються [47, с. 265–267].

І. Дроздова вважає, що для навчального опрацювання мають добиратися тексти-зразки, що мають типологічні характеристики певних жанрів мовлення, такі тексти можуть бути використані в різних сферах майбутньої професійної комунікації. Під час опрацювання фахової термінології доцільно працювати з ретельно відібраним, системно організованим матеріалом, центральною ланкою якого є текст, поєднуючи план змісту тексту і план його вираження – мовного оформлення. Адже лінгвістичний аналіз й інтерпретація текстів різних

мовленнєвих жанрів сприяють виробленню самостійності мислення, набуттю навичок професійної мовленнєвої діяльності фахівця, що забезпечує формування комунікативної компетентності [47, с. 264].

С. Караман переконує, що «для надання вивченню мови практичної спрямованості та забезпечення подальшого професійно зорієнтованого навчання необхідно розробити таку систему роботи, яка б, з одного боку, сприяла ґрунтовному оволодінню рідною мовою як засобом спілкування, з іншого, – значущими вміннями, необхідними для подальшого фахового становлення» [57, с. 238]. У такому контексті навчальний текст може бути використаний як об'єкт навчання і як засіб навчання. «Типи навчального тексту як об'єкта навчання диференціюють зі змістового боку, а типи навчального тексту як засобу навчання розрізняються формальними характеристиками» [67, с. 40].

Предметний план текстів слугує важливим засобом управління мотивацією студентів під час організації мовленнєвої діяльності, адже для навчання використовуються тексти різних ступенів складності. Саме наукові тексти через їхню логічність, безособовість, відсутність емоційності є найбільш придатними для розвитку професійного мовлення студентів. Вони найбільш прозорі для вивчення чинників, що впливають на фахове становлення і навички усного й писемного мовлення майбутніх фахівців різних галузей [54; 123].

Розумінню наукового тексту можна навчатися лише на цілісному тексті; відірвані від контексту речення не дають змоги цілісно розуміти текст і виявити зв'язки всередині його; засобом, що зв'язує текст й актуалізує певні лінгвістичні елементи, є повтор як прийом створення змістової і комунікативної цілісності тексту, його структурної зв'язності; за допомогою тематичних слів визначається певна спрямованість змісту тексту, ключові слова сприяють розкриттю головної ідеї викладення, особливо в переглядовому читанні; структурна зв'язність тексту нерозривно пов'язана з характерними ознаками мови, якою написаний текст [47; 105].

Вироблення навичок аналізу – синтезу власних і чужих міркувань українською мовою, уміння послідовно й логічно викладати ланцюг суджень,

продукуючи зв'язне мовлення, аргументовано розмірковувати, обирати рішення, робити висновки неможливо без роботи з навчальними текстами. Навички як діалогічного, так і монологічного висловлювання, вважаємо необхідними для студентів у їхньому професійному спілкуванні (уміння перервати співбесідника, вставити й оцінити репліку, спрямувати тему розмови, сформулювати власну думку з певних проблем і висловити її у розгорнутому висловлюванні тощо), відпрацьовувати їх зручно на текстах за фахом [47]. Серед основних завдань важливим є також формування навичок опрацювання наукового тексту в лексико-стилістичному і морфолого-синтаксичному аспектах, що допомагає формувати практичні звички добирати доречні мовні засоби, писати без помилок, ставити необхідні розділові знаки (а для цього хоча б один раз прочитати написане), правильно вживати відмінкові закінчення тощо.

Відбір текстового матеріалу й форма його подання, на думку І. Дроздової, «визначаються конкретними завданнями кожного етапу навчання з погляду методичних, психологічних і лінгвістичних вимог. Базові навчальні тексти групуються за складністю та тематичними циклами, супроводжуються певною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язаний із лексичним» [47, с. 267].

Ми також вважаємо доцільним «термінологічно-мовне оформлення текстів» [130, с. 6–7], виділення й опрацювання граматичного, семантичного й синтаксичного аспектів цього процесу необхідне студентам для розвитку вмінь і навичок мовностилістичного аналізу наукового тексту; опанування технології роботи з науковим текстом; редагування наукових текстів різних жанрів; складання нормативних наукових текстів за фахом; написання відгуків і рецензій на наукові роботи.

Кожен із викладачів стикається з проблемою неправильного мовлення студентів, значної кількості помилок у їхніх висловлюваннях, повної байдужості до використання орфографічних і синтаксичних норм у процесі написання контрольної чи самостійної роботи тощо. Названі труднощі стосуються також і нормативного вживання фахових термінів. Аналіз термінів

на основі фахових текстів дає змогу поєднати різні аспекти опрацювання спеціальної лексики (як елемента термінної системи, як складника тексту та висловлювання). У процесі роботи з науковим текстом також доцільно враховувати особливості сполучуваності термінів (правильне використання граматичних категорій роду, числа, відмінка). Тому опрацювання текстів за фахом під час викладання «Фахової термінології» повинно сприяти вдосконаленню мисленнєвої та мовленнєвої діяльності, формуванню навичок нормативного вживання термінів, це складний, багатоаспектний процес, у якому поєднано різноманітні види робіт і враховано лінгвістичний аналіз лісівничих термінів у фаховому тексті; виправлення помилок у фаховому тексті (орфографічних, лексичних, граматичних, стилістичних, синтаксичних); уживання книжної лексики та термінів відповідно до їхнього значення; розрізнення значень синонімів, багатозначних термінів, синонімів та омонімів тощо; уникнення лексичних повторів; складання речень із термінними словосполученнями й уведення їх у текст; правильну побудову синтаксичних конструкцій; правильне формулювання висловлювання; побудову висловлювання в науковому та офіційно-діловому стилях; переклад фахового тексту українською мовою; формування навичок складання різних жанрів наукового тексту тощо.

Отже, використання текстового матеріалу, відібраного відповідно до профілю навчання студентів, й організація роботи з ним дозволяють визначити конкретні завдання та вправи для кожного етапу навчання фахової термінології. Систематизація навчальних текстів дозволяє згрупувати їх за складністю і тематикою із визначеною кількістю лексико-граматичних вправ, у яких граматичний мінімум заняття органічно пов'язаний із лексичним.

4.4.3. Термінний словник як засіб засвоєння фахової лексики

Одним із перспективних напрямів розвитку української дидактики є навчальна лексикографія. Фахові термінні словники в освітньому процесі в основному використовуються як довідкові джерела, а також для перекладу

в процесі вивчення мови, зокрема іноземної.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчує, що термінний словник у методиці викладання української мови у вищій школі, зокрема в курсі *УМПС*, застосовується здебільшого лише для перекладу навчальних текстів, укладання перекладних (переважно російсько-українських) словників фахових термінів (Г. Бондаренко), також лінгводидактичні рекомендації стосуються й перекладу як виду навчальної роботи у виші (В. Михайлюк, Ю. Тельпуховська) та пошуку «тлумачення фахових термінів за словниками відповідної галузі науки; укладання термінологічного словника-мінімуму з майбутнього фаху» [129, с. 75]. Лише в дослідженнях Л. Барановської робота із фаховим словником здійснювалася на рівні «диференціації спеціальних словникових статей та визначення на їх основі найменувань галузевих наукових понять» [4, с. 28].

Уважаємо, що дидактичні можливості використання термінних словників для засвоєння фахової лексики в процесі вивчення курсів «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» є значно ширшими.

Для роботи з термінологією Н. Бородіна радить «застосовування проблемних питань і завдань, ділових ігор, дискусій, термінологічних диктантів, тестових завдань» [8, с. 12], а також певних типів вправ: кумуляційно-когнітивних, репродуктивних, аналітичних, узагальнено-творчих, комунікативних [8, с. 12]. О. Дженджеро рекомендує для вивчення термінів вправи репродуктивного характеру, вправи на перекладання, вправи з використанням текстів зі спеціальності [46]. Г. Бондаренко, підсумовуючи дослідження психолінгвістів, формує послідовність розумових операцій із засвоєння лексем зокрема й термінів загалом [7].

Формування у студентів вишів навичок оперування фаховою термінологією набуває особливої актуальності для їхньої майбутньої професійної діяльності, бо лише за умови ґрунтовного оволодіння спеціальною лексикою успішна трудова діяльність є можливою взагалі.

На переконання О. Дженджеро, «оволодіння основами будь-якої професії розпочинається із системи загальних і професійних знань, засвоєння галузевої

фразеології та термінології» [46]. Лісотехнічний профіль навчання вимагає знання загальнонаукових, економічних, екологічних та спеціальних термінів. Таке навчання здійснюється передусім під час викладання фахових дисциплін, проте дидактичні можливості вивчення термінів у курсах «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія» достатньо великі.

Вивчення термінної лексики – це не лише засвоєння значення терміна, це розуміння термінології лісівництва як системи загалом, походження терміна, його місця в лісівничій термінології, а також лексико-семантичних і структурно-словотвірних особливостей лісівничих термінів тощо. Доцільність розуміння студентами технічного вишу системної організації термінної лексики, шляхів запозичення, способів творення фахових термінів обґрунтовується основною дидактичною метою – формуванням професіонала, здатного не лише якісно виконувати службові обов'язки, а й спроможного науково і творчо мислити.

Традиційну систему вправ доцільно поєднати з роботою зі словником. Це урізноманітнить освітній процес, сприятиме зацікавленню студентів, вплине на розуміння студентами лінгвістичних процесів, що відбуваються в терміносистемі лісівництва, створить можливості для формування навичок пошуково-дослідницької роботи.

Робота зі словником під час вивчення фахової термінології має доволі широкий потенціал: по-перше, дає змогу вивчити фахові лексикографічні праці, знати їхню будову, специфіку викладу інформації, структуру словникової статті, розуміти, до якого довідкового джерела можна звернутися у разі потреби; по-друге, словник додає достатньо вичерпну інформацію про сам термін: його структуру, семантику, походження, наявність синонімів тощо.

Фаховими енциклопедичними виданнями є «Українська енциклопедія лісівництва» (Львів, 1999–2007), термінний словник «Лісівництво», за ред. Г. Т. Криницького (Львів, 2006), «Короткий тлумачний словник-довідник понять і термінів лісівництва» О. Є. Гриджук, Р. В. Вінтонів (Львів, 2009), «Лісотехнічний термінологічний словник: український, російський,

англійський» за ред. Ю. Ю. Туниці, В. О. Богуслаєва (Львів, 2014). Саме ними можуть скористатися студенти для виконання поданих нижче вправ.

Українська термінологія лісівництва є складною системою загальнонаукових, міжгалузевих та спеціальних термінів, розрізнити їх студенти вчаться за допомогою таких вправ і завдань:

- *Визначте, які з термінів є загальнонауковими, які – галузевими чи спеціальними.*

Мозаїка, інтенсифікація, клімат, індикатори, бабки, ауксини, гіперплазія, брунька, морфологія, абразія, конкуренція, вид, бріка, ландшафт, дичина, інтразональність, інтродукція, лісостан, домінанти, паразити, підвид, рептилії.

- *З'ясуйте, як використовуються загальнонаукові терміни в лісівничій терміносистемі.*

Конкуренція, інтенсифікація, моніторинг, інтродукція, домінанти, ареал, арена, еліта, макроеlementи, аншлаг, шкала, симбіоз, оптимізація, формація.

- *Подані терміни введіть до складу термінних словосполучень, порівняйте їхнє значення зі семантикою загальнонаукових термінів.*

Тип, система фактор, база, вид, підвид, адаптація, аналіз, будова, метод, компонент, ресурси, напрямок, контроль, матеріал.

Виконання студентами вправ такого типу допоможе студентам не лише простежити розвиток чи часткову зміну семантики загальнонаукового терміна в терміносистемі лісівництва, а й засвоїти його значення, усвідомити потенційні можливості як найменування загальних наукових понять.

Українську термінологію лісівництва трактуємо як «ієрархічно організовану і впорядковану систему найменувань спеціальних понять даної галузі знань» [92, с. 72]. Розумінню системної організації лісівничої термінології допоможуть завдання на виявлення системних зв'язків між термінами.

- *Із «Української енциклопедії лісівництва» доберіть термінні словосполучення з компонентом рубки. Простежте системні відношення між вибраними термінами-словосполуками. Поясніть, як впливає прикметник на значення словосполучення загалом.*

- *Із термінного словника «Лісівництво» випишіть термінні словосполучення з компонентом порода. Покажіть системні відношення між вибраними термінами-словосполученнями. Поясніть, як впливає прикметник на значення словосполуки загалом.*

- *Із термінного словника «Лісівництво» випишіть термінні словосполучення з компонентом ліси. Відобразіть системні відношення між вибраними термінами-словосполуками. Поясніть, як впливає прикметник на значення словосполучення загалом.*

- *Із термінного словника «Лісівництво» випишіть термінні словосполучення з компонентом деревина. Покажіть системні відношення між вибраними термінами-словосполученнями. Поясніть, як впливає прикметник на значення словосполуки загалом.*

Особливістю української терміносистеми лісівництва є те, що значна кількість термінів виникла внаслідок розвитку значення загальноживаного слова (наприклад, *ліс, корінь, дупло, проріджування, молодняк, вирубка, шуба* тощо). Аналіз таких термінних одиниць забезпечить розуміння семантичних процесів, що відбуваються у межах терміносистеми, а отже, вплине на рівень засвоєння студентами фахової термінології. Зокрема, доцільно використати завдання на зразок:

- *Порівняйте значення загальноживаних слів і лісівничих термінів, з'ясуйте, чи змінилася семантика загальноживаного слова внаслідок його термінологізації (як допоміжний матеріал використайте «Словник української мови» (в 11 т.) та «Українську енциклопедію лісівництва» (у 2 т.)).*

Наріст, перелісок, вітровал, освітлення, недоруб, зав'язь, прочистка, живопліт, поросль, криволісся, підлісок, бурелом, дупло, корінь, вирубка, брунька, перелісок, опік, завиток, тріщина.

- *З «Української енциклопедії лісівництва» випишіть термінні словосполучення, компонентами яких є подані нижче загальноживані слова. Простежте, чи зміниться їхнє значення у складі термінного словосполучення.*

Стиглість, вологість, дошка, стіна, гниття, напрямок, спокій, матеріал,

омолодження, стійкість, висота, тканина.

Генетична неоднорідність лісівничої термінології зумовлена різними джерелами її походження: це й власні ресурси (*тополеві вусачі, іван-чай, нічниця, ялинові ліси*), і запозичення (*кронштейн, халькограф, вальдшнеп*), і латинські найменування (*бріонсиди, дуглалія, трифолія*).

Питання походження термінів та їхнього уживання в системі української лісівничої термінології актуалізуються доцільністю чи недоцільністю використання запозичень у будь-якій терміносистемі загалом. У термінології лісівництва виявлені випадки паралельного використання власне українського й іншомовного терміна (наприклад, *жаб'ячі огірки – трифолія, шовкова косиця – едельвейс*). Студентам слід пояснити, що запозичення виправдані та корисні тоді, коли замінити їх словами рідної мови не можна і коли вони вже увійшли в її словниковий запас, ... і вносять у поняття, яке передають, особливий уточнювальний відтінок. Не варто використовувати іншомовний термін, коли існують терміни рідної мови, які мають абсолютно рівноцінне значення, позначають одне і те саме поняття [55, с. 115]. Не доцільно також вживати запозичення, якщо термін є занадто довгим і складним для засвоєння. Чим прозорішою є семантика терміна, тим легший він для запам'ятовування (порівняй: *плазуни – рептилії, шести зубчастий короїд – стенограф*).

Важливим складником роботи із запозиченими лісівничими термінами є засвоєння значень міжнародних терміноелементів як компонентів складних термінів, переважно грецького (*а-, ан-, авто-, баро-, біо-, дендро-, макро-, мезо-, мікро-, моно-, нітро-, фіто-*) та латинського походження (*вібро-, де-, контр-, нормо-, прес-, пост-, такса-*). Рідше використовуються терміни з компонентами німецького (*шліхт-, шпон-, шпунт-, штамп-, штамп-, -бель*), французького (*брикет-, гофро-, фрез-, -бетон*), англійського (*блок-*), голландського (*шпало-*), перського (*тирсо-*) та ін. походження. «Масив подібних терміноелементів може слугувати вельми корисним довідковим матеріалом для фахівця з метою фіксації, нормування названих термінів та правильної побудови нових термінологічних одиниць» [16, с. 5]. З цього

приводу І. Дроздова слушно зауважує, що «навчившись аналізувати латинські і грецькі терміни, що вживаються в українській мові, за їхнім складом, запам'ятовуючи значення ... таких коренів і афіксів, студенти без особливих зусиль розкривають значення багатьох незнайомих термінів подібного роду» [47, с. 262]. Допомогти цьому процесу можуть наведені нижче варіанти вправ і завдань.

- *Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва», згрупуйте подані терміни щодо походження.*

Колодомір, мульчування, лісовпорядкування, текстура деревини, такса лісова, біосфера, агроландшафт, фауна лісова, куртина, фітоклімат, живець, біогеоценоз, партеногенез, селекція, куліса, грейдер, ремізи.

- *З «Української енциклопедії лісівництва» виписіть лісівничі терміни з невідмінюваними частинками **біо-**, **макро-**, **міко-**, **мікро-**, **мезо-**, **фіто-**, простежте, як впливає корінь терміна на зміну його значення.*

- *Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва» та термінним словником «Лісівництво», доберіть лісівничі терміни з компонентами **-ція**, **-граф**, **-логія**, **-літ**, **-ос**. Систематизуйте вибрані терміни та з'ясуйте закономірності уживання їх у фаховому мовленні.*

Явище багатозначності в терміносистемі лісівництва зумовлене, передусім, внутрішніми закономірностями розвитку та функціонування термінів, а також позамовними чинниками. Розуміння цих процесів і чинників, що на них впливають, зумовить змогу правильного використання термінів у професійній діяльності. Семантика багатозначного терміна конкретизується лише контекстом, адже термін, як і слово загалом, у мовленні завжди однозначний. Доречними є творчо-пошукові вправи й завдання, зокрема такі:

- *У термінному словнику «Лісівництво» відшукайте терміни, що мають два і більше значення. Зі знайденими термінами складіть речення так, щоб конкретизувати кожне значення багатозначного терміна.*

- *У «Тлумачному словнику з деревооброблення» відшукайте терміни, що мають два і більше значення. Зі знайденими термінами складіть речення так,*

щоб конкретизувати кожне значення багатозначного терміна.

- *З'ясуйте, які з поданих лісівничих термінів є однозначними, а які – багатозначними (для довідки використайте «Українську енциклопедію лісівництва»). З багатозначними термінами складіть речення так, щоб конкретизувати їхнє значення.*

Метаморфоз, крона, фітомаса, комель, абрис, діброва, лісівництво, підсочка, лісовідновлення, сучки, чага, рекреація, деревостан, насінники, майстерська дільниця, обкорування, паркет, лісозабезпеченість.

- *Запропоновані у вправі терміни є багатозначними, складіть із кожним терміном два речення так, щоб розкрити семантику терміна (для довідки використайте «Українську енциклопедію лісівництва» чи термінний словник «Лісівництво»).*

Рекреація, гніздо, панівна порода, генерація, смоли, агролісомеліорація, комель, урочище, охорона природного середовища, ревізія, солонець.

Синонімія в лісівничій термінології виявляється у функціонуванні лексичних варіантів, які з однаковою активністю застосовуються для найменування спеціальних понять, наприклад: *рубки догляду = доглядові рубки, рання деревина = весняна деревина, лісостан = деревостан = деревостій, псевдотсуга = лжетсуга = дугласія, наїзники = їзди справжні.*

Відомо, що явище синонімії в межах будь-якої терміносистеми є небажаним, проте якщо для назв процесів, видів деревини ще можна говорити про перевагу одного терміна-синоніма над іншим, то для найменувань типів лісів, представників флори й фауни синонімні назви використовують з однаковою частотою. Це зумовлено, передусім, впливом загальноживаної та діалектної лексики на лісівничу термінологію. Такі назви студентам доречно запам'ятати і таким чином збагатити власний термінний словник.

Запропоновані нижче завдання допоможуть викладачеві сформуванню у студентів вміння й навички щодо можливості та слушності вживання лісівничих термінів-синонімів у науковому і професійному мовленні.

- *Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва», доберіть*

синоніми до поданих термінів. Складіть речення і з'ясуйте, чи доцільним є використання двох найменувань для позначення того ж поняття.

Листовійкові, підрум'янювання, вентильозне в'янення, квіток лісорубний, славкові, підсочка, лісовпорядження, плазуни, луб, проріджування, деревостан, білотка альпійська, коренева губка, березняки, меристеми, рослини-індикатори, смерека, верхня висота, едафічні умови.

• З «Української енциклопедії лісівництва» доберіть синонімні найменування птахів, простежте, чим зумовлене використання термінів-синонімів.

Вивільга, слуква, грак, черногуз, сип білоголовий, гава, ворон, яструб-тювик, нічниці, кулик, гайворон, кульон великий, чирянка, завирушка, чирянка велика, каня, совка, чирок-свистунок.

• Користуючись «Українською енциклопедією лісівництва», доберіть синонімні найменування рослин, з'ясуйте, які назви переважають у Вашій місцевості.

Букова папороть, водяні пагони, букові ліси, вовняна, синяк, балкові ліси, коренева губка, берест, калган, лепеха звичайна, березові ліси, в'язові ліси, стовповий гриб, груздь справжній, березова губка, пижмо, усаня, грабові ліси, осика, соснова губка, підбіл, хохлатка.

• З «Української енциклопедії лісівництва» доберіть синонімні найменування комах, тварин. Що, на Вашу думку, стало причиною виникнення термінів-синонімів?

Вусачі, осикові скрипуни, стенограф, ялиновий гравер, шпанська мушка, наїзники, друкар, жужелиці, мармуровий хрущ, металева кузька, непарний шовкопряд, пухнастий лубоїд, наїзники, пагов'юни, вуховертки, ондатра, ласка, козуля, зубр, вепр.

Фаховий словник може допомогти студентам у засвоєнні спеціальної лексики іншими мовами, наприклад, у термінному словнику «Лісівництво» разом із тлумаченням терміна подаються його еквіваленти німецькою й польською мовами (*лісосіка* (*Hiebsfläche, Schlagfläche; zrab, dzialka zrabowa*),

дiброва (*Eichenwald; dąbrowa*), пояс рослинності (*Höhenstufe; strefa roślinna*), стиглий деревостан (*reifer Bestand; dojrzały drzewostan*) тощо). Тому доцiльно, на наш погляд, запропонувати студентам завдання на поглиблення знання еквiвалентiв українських лiсiвничих термiнiв, наприклад такі:

- *Користуючись термiнним словником «Лiсiвництво», з'ясуйте, якi з поданих термiнiв є iнтернацiональними, випишіть їх еквiваленти нiмецькою й польською мовами.*

Абiотичнi фактори, абрис, агролiсомелiорацiя, алелопатiя, анемохори, атрактант, бiогеоценоз, бiогрупа, бiотоп, буковi лiси, вiк рубки, генерацiя, географiя лiсiв, деревостан, дигресiя, екзот, екотип, екотоп, екологiчнi фактори, зоохори, заготiвля деревини, заповiдник природний, кадастр лiсовий, куліса, лiсове господарство, лiсопарк, лiсосплав, мисливське господарство, мiшанi лiси, мiкрорельєф, монiторинг лiсiв, панiвна деревна порода, сортимент, типологiя лiсу, фонд лiсовий, фауна, таксацiйний опис.

- *З термiнного словника «Лiсiвництво» випишіть:*

а) термiни, утворенi способом калькування – буквальним перекладом твiрних основ (наприклад, вiтровал – Windwurf, wiatrowal; води ґрунтовi – Grundwasser, wody gruntowe; категорiї лiсiв – Waldkategorien, kategorie lasów; лiсовi землi – Waldland, leśne ziemie).

б) ТС, у яких один компонент iнтернацiональний, а iнший утворений способом калькування (наприклад, ареал природний – natürliches Areal, areal przyrody, zasięg; бiомаса лiсостану – Biomasse des Waldbestandes, biomasa drzewostanu; едафiчна сiтка – edaphisches Netz, siatka siedlisk; екологiчна рiвновага – ökologisches Gleichgewicht, ekologiczna równowaga).

- *Вiдшукайте в термiнному словнику «Лiсiвництво» термiни, що в нiмецькiй i польськiй мовах мають iнтернацiональнi та власнi вiдповiдники (наприклад, анемометр – Anemometer, Windmesser, anemometr, wiatromirrz; домiнування – Dominanz, panowanie; еталони природи – Natursetalons, wzorcy natury; угруповання рослинне – Artengruppierung, Phytozönose, ugrupowanie roślinne, fitocenozy), випишіть i запам'ятайте їх.*

Такі вправи допоможуть студентам засвоїти терміни-інтернаціоналізми, легше впізнавати відповідники німецькою й польською мовами, що, своєю чергою, сприятиме формуванню системних знань спеціальної лексики, спростить процес професійного спілкування з іноземними колегами.

Можливості використання термінного словника для опанування фахової лексики є достатньо широкими: від поглибленого вивчення термінів до розуміння термінології як упорядкованої системи. Сформовані види вправ для роботи з термінним словником підтверджують дидактичний потенціал такого виду роботи і практичну значущість використання фахового словника для вивчення спеціальної термінології, зокрема й лісівничої.

4.4.4. Розвиток культури мовлення студентів

Основним завданням вищої школи є готувати фахівців, які мають і високий рівень кваліфікації, і бездоганно володіють українською мовою як державною в професійній діяльності. Знати мову означає усвідомлено творчо володіти нею в усній та писемній формах, сприймати її в контексті національної культури, користуватися «мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку своїх інтелектуальних й емоційно-вольових можливостей та як засобом соціалізації ... в суспільстві» [110, с. 38]. Звідси випливає, що поглиблювати знання з мови потрібно постійно. І саме у цьому необхідно переконувати наших студентів.

Аналіз наукової літератури свідчить, що питанням формування культури мовлення присвячені праці українських мовознавців, зокрема А. Коваль опрацьовувала проблеми, пов'язані з діловим мовленням загалом, І. Кочан і А. Токарська досліджували культуру фахового мовлення правника, Г. Чайка – культуру ділового спілкування менеджера, Л. Струганець – культуру мовлення вчителя, Т. Гриценко – культуру мовлення студентів крізь призму системи цінностей, О. Семенов, Л. Мацько та Л. Кравець – культуру української фахової мови. Більш детального вивчення потребують напрями формування високого рівня культури мовлення студентів лісотехнічних спеціальностей.

Здавалося б, за чверть століття української незалежності уже б мали скластися умови для повноцінного функціонування української мови в усіх сферах політичного, суспільного, наукового, громадського життя, проте реальна ситуація, на жаль, є протилежною. Насправді ж ми спостерігаємо не лише засилля російської мови, а й недбале, неякісне використання українського слова чи заміну його суржилом на найвищому державному рівні. Особливої уваги «заслуговує» і мовлення студентів у позааудиторний час: якщо на семінарських чи практичних заняттях вони ще намагаються використовувати норми літературної мови в науковому спілкуванні, то після пар ми вже чуємо щось на зразок «жесть», замість жаж, «мені торба», «ну він і гонить» тощо. (основним засобом спілкування стає сленг). В окремих випадках спостерігаємо захоплення макаронічною лексикою типу *чао, ес, адйо, хай* тощо. На запитання: чому перевага віддається саме такій лексиці, студенти відповідають, що їм так легше спілкуватися, передавати емоції, розуміти одне одного, бути такими, як усі. Причини цього процесу вбачаємо у впливі культурного середовища (мовлення політичної еліти, масмедіа тощо) і в соціальній взаємодії молодого покоління.

Безперечно, молодіжний сленг – явище вікове. Після закінчення закладу вищої освіти колишній студент, уже молодий фахівець, очевидно, усвідомить, що від того, як він говорить, якою мовою, наскільки чітко і зрозуміло формулює думку, залежить те, як його будуть сприймати у колективі. А отже, кількість сленгової лексики стане мінімальною. Проте п'ять років навчання у вищій школі – це період, коли треба працювати над мовним вихованням студентів на засадах «ненав'язливості, безперервності, комплексності» [102, с. 72]. Це процес складний і багатогранний: від засвоєння мовних норм, формування навичок культури мовлення – до відповідної системи цінностей, серед яких високий рівень знання мови та якісне використання її посідає належне місце.

Т. Гриценко наголошує на вихованні у студентів мовної свідомості, трактуючи її як «усвідомлення мови свого народу, держави як складової загальнолюдських цінностей» [44]. Іншими словами, «це небайдуже ставлення до мови» [102, с. 13], усвідомлення власної національної ідентичності.

Пригадаймо І. Огієнка, який вважав необхідним піднесення національної свідомості, яка є найкращим ґрунтом для знання і розвитку соборної літературної мови [81, с. 12]. Мабуть, нашим студентам треба неодноразово нагадувати про те, що існує тісний взаємозв'язок між культурою та мовою: з одного боку, «літературна мова – то головний двигун розвитку духовної культури народу, то найміцніша основа її» [81, с. 15], а з іншого, «головний рідномовний обов'язок кожного свідомого громадянина – працювати для збільшення культури своєї літературної мови» [Там само]. Звідси висновок: працювати над розвитком культури мовлення студента значить працювати на формування його духовної культури.

Молодий фахівець повинен знати мову свого фаху, тобто мати сформовані навички в професійній та повсякденній комунікації, володіти фаховою термінологією, знати специфіку використання мовних засобів офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови. Доцільним, на наш погляд, є систематичне цілеспрямоване вироблення навичок і культури мовлення, і культури спілкування, і культури письма.

Рівень культури спілкування визначається сукупністю якісних характеристик культури мови, серед яких: правильність і чистота, точність та доречність мовлення, його багатство й виразність тощо. Важливою ознакою мовлення є його доречність, це не лише відбір з усього масиву інформації тієї її частини, яка відповідає мовленнєвій ситуації, а й «уміння вибрати найбільш вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність, лексичні засоби» [3, с. 132]. Тому вважаємо, що всі ці аспекти необхідно враховувати в роботі зі студентом під час навчання.

Правильність мовлення базується на знанні правил і норм. Якщо правило – це своєрідна догма, яку треба вивчити, то норма – це навички застосування правил на практиці. Окрім цього, правила не можуть охопити всі норми. Процес засвоєння норм є постійним. Про деяких людей кажуть, що вони мають *чуття мови*. «Чуття мови» означає наявність природних, вроджених здібностей до мови, вміння відчувати правильність чи неправильність слова,

вислову, граматичної форми тощо. Проте природного відчуття, розуміння, як правильно, кожна людина не має. Тому знання правил і вироблення на їхній основі практичних навичок володіння мовою, зокрема й у практичній діяльності, є основною умовою формування правильного мовлення студента.

До норм належать правильна вимова звуків і звукових комплексів, наголошування слів, написання відповідно до правопису, лексико-фразеологічна, граматична, стилістична та синтаксична нормативність.

Причиною порушення акцентуаційних норм може бути вплив діалектного середовища, російської мови, аналогія до генетично подібних утворень, що мають певний тип наголосу (*бу́ла, вéзла*, замість *була́, везла́*); Спеціального вивчення потребують складні випадки наголошення слів (наприклад, *чорно́зем, чорно́слив, добу́ток*), ті слова, що мають паралельний нормативний наголос (*до́говір, ма́ркетинг, кам'яноу́гільний, ке́дровий, ма́рганцевий*), лексеми, значення яких змінюється разом із наголосом (*арти́кул* (розділ, стаття закону; тип виробу) і *артику́л* (рушничний прийом); *дереви́на* (одне дерево) і *деревина́* (речовина, матеріал)).

Якщо слова з паралельним наголосом доцільно запропонувати студентам запам'ятати (*на́клад і наклáд, на́садка і насáдка, озéрце і озерце́, омéла і омелá*), то для тих випадків, коли зміна наголосу призводить до зміни семантики слова (*на́різний* (окремий) і *нарізні́й* (з нарізами), *о́бід і обі́д, пла́вний* (помірний; заокруглений) і *плавні́й* (плавучий)) пропонуємо певну систему вправ, зокрема:

- Із поданими словами складіть речення так, щоб конкретизувати їхнє значення (наприклад, *сте́пний і степні́й, розду́блювання і роздублюва́ння, рулю́вий і рулюві́й, Са́мбір і самбі́р, при́росток і прирóсток*).

- У поданих реченнях знайдіть омографи, поставте наголос, поясніть значення (наприклад, *ця деревина росте добре. Колір заболоні і ядра деревини береста подібний до ільма гірського*).

Порушення лексичних норм виявляється в лексичних повторах, тавтології, плеоназмах, мовних штампах, просторічних словах, вульгаризмах, словах-паразитах (наприклад, *зі сторони видніше, значимі результати, нести*

розходи тощо). Для того, щоб лексичні норми стали стійкими у студентському мовленні, можна на практичних заняттях запровадити так звану п'ятихвилинку культури мовлення, пропонуючи студентам замінити недоречно вжиті слова коректно сформульованими висловами (для довідки доречно використати практичний словничок-довідник «Екологія українського слова» (автори О. Сербенська, М. Білоус) [103]. Наприклад,

Неправильно*буде сказано нижче**випадкове співпадіння обставин**оточуюче середовище**зустрічаються помилки**відпала необхідність**у строгому смислі слова**перейшов границі можливого***Правильно***скажу згодом (далі)**випадковий збіг обставин**довкілля (навколишнє середовище)**трапляються помилки**немає потреби**у точному значенні слова**перебрав міру*

З іншого боку, умовою вільного володіння нормативною науковою мовою є знання фахової термінології, а також термінології споріднених наук.

Подаємо приклади вправ і завдань, виконання яких сприятиме формуванню практичних навичок правильного вживання термінів, розуміння відмінностей між термінами та професіоналізмами:

- з'ясування значення професіоналізмів (відповідно до фаху студента), наприклад: у мисливстві (*тропити зайця, курковка, помпа, вінчестер* (вид рушниці), *скоба Генрі, мушка, затильник*);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для студентів спеціальності «Лісове господарство»), наприклад: *смільняк, скалка* (смоляний пень), *штамповка* (таврування лісу), *шкілка* (розсадник), *матки* (елітні дерева), *маточник* (лісонасіннева плантація), *нижній склад* (деревина на лісо заводі), *обрізки* (відходи на виробництві), *вікна* (прогалини між кронами дерев), *вісняк* (струг для знімання кори в процесі підсочки), *вічка* (сплячі бруньки), *волок* (технологічний коридор);

- заміна слів професійного жаргону нормативними термінами (для

студентів спеціальності «Деревообробні та меблеві технології»), наприклад: *блят* (поверхня столу), *борідка* (поперечна зарубка під перехрестя віконної рами), *варене дерево* (деревина, пофарбована природними вареними барвниками), *майєр* (стамеска для токарного верстата), *вершак* (верхня частина дерева), *відщеп* (бічна наскрізна тріщина, яка відходить від торця круглого лісоматеріалу і виникає в процесі заготівлі або розпилювання), *вінкель* (те саме, що кутник), *плішня* (дерев'яний молот), *гембель* (рубанок), *залізко* (металева пластинка з ріжучою кромкою), *клювак* (півкругле велике долото для видовбування в середині колоди), *підшва* (нижня частина рубанка), *ділена* (груба дошка, балка, брус), *довбешка* (дерев'яний молоток; те саме, що киянка), *відбірник* (інструмент для вибирання пазів), *повзун* (ручна подача заточувального інструменту).

Засвоєння морфологічних норм має бути спрямоване на розуміння виражальних можливостей частин мови, формування системи знань із граматики. Зменшенню кількості граматичних помилок як в усному, так і в писемному мовленні сприятиме система різноманітних вправ, зокрема:

- вправи на утворення відмінкових форм іменників (особливо, родового та кличного відмінків (щоб уникнути помилок типу *Сергіє, Ігоре, Віталіє*);

- вправи на утворення кличного відмінка у звертанні до осіб (*пане директоре* (а не *пан директор*), *Романе Петровичу* (а не *Роман Петрович*), *студенте Андрію* (а не *студенте Андрій*) тощо);

- завдання на виправлення помилок щодо поєднання числівників з іменниками (наприклад, *півтора центнера*, а не *півтора центнерів*; *дві жінки*, а не *двоє жінок*; *три президенти*, а не *троє президентів*);

- вправи на відтворення форм непрямих відмінків складних і складених числівників;

- вправи на утворення ступенів порівняння прикметників (на жаль, дуже часто у засобах масової інформації ми чуємо форми *найвагомий, найшвидкісний, самий вдалий* тощо).

Важливим складником вироблення належного рівня культури мовлення є

«ознайомлення з функціонуванням мовних одиниць у різних сферах комунікації, ... усвідомлення виражальних можливостей мови» [58, с. 193], тобто формування стилістичної компетентності, під якою розуміємо розвиток навичок практичного застосування теоретичних знань з фонетики, лексики, морфології, синтаксису сучасної української мови в процесі комунікації, вироблення навичок осмисленого вибору слова та синтаксичної конструкції відповідно до ситуації та умов спілкування, доцільності застосування тих чи інших мовних засобів загалом, досягнення милозвучності мовлення. У цілому стилістична компетентність формується передусім на рівні розуміння семантики терміна, загальноживаного слова (з усіма емоційно-експресивними відтінками), розрізнення нормативних і ненормативних варіантів їх, а також доречності вживання; на рівні практичного застосування; на рівні краси й довершеності висловлювання.

Засвоєнню студентами стилістичних норм в усному й писемному науковому мовленні допоможе вдало скомпонована система вправ і завдань зі стилістики, зокрема щодо:

- висловлення власної думки засобами різних стилів;
- складання наукових та науково-популярних текстів на запропоновану тему (з поясненням особливостей викладу інформації та доцільності використання термінів);
- визначення стильової приналежності певних текстів і з'ясування сукупності ознак, які вказують на таку приналежність;
- добору літературних еквівалентів до студентського сленгу, наприклад: *аська* (ICQ), *лаба* (лабораторна робота), *тусовка* (вечірка у молодіжній компанії), *на шару* (безкоштовно), *тормозити* (повільно думати), *зависнути* (перебувати у певному місці довгий час), *гнати* (жартувати);
- добору літературних еквівалентів до діалектизмів, наприклад: *тіс, тес, тесина, негній-дерево* (тис); *заверба, білоталь, вітла, ракіта* (верба); *клей, капран* (граб); *дуля, дичка, лісниця, кукиш, планча* (груша); *смирєка, сквір, сквірок, смєрека, смєрєчина, гаджуга, йолка, свирка* (ялина); *ясінь, елем, падуб,*

ясенина, ясень (ясен); *яворина, сикомора, клен-явір* (явір); *хвоя* (сосна).

Синтаксична нормативність мовлення досягається правильним вибором варіантів побудови простих і складних речень. Тут доречно враховувати особливості координації присудка з підметом, узгодження власних назв населених пунктів, держав, географічних об'єктів тощо із загальними, переклад прийменникових конструкцій російської мови українською. У процесі створення текстів наукового й офіційно-ділового стилю необхідно також уникати помилок у будові простих речень: маємо на увазі порядок слів у реченні, уживання вставних слів, однорідних членів, дієприкметникових та дієприслівникових зворотів; також знати специфіку і вміти правильно побудувати (у разі потреби) складну синтаксичну конструкцію.

Багатство та різноманітність мовлення формуються впродовж усього життя. Показник багатства мовлення – великий обсяг активного словника, різноманітність уживаних морфологічних форм, синтаксичних конструкцій.

Чистоти мовлення можна досягти, використовуючи тільки літературно-нормативні слова і словосполучення, правильні граматичні форми. Недоречним є вживання просторічної лексики, діалектизмів, надмірне захоплення запозиченнями. Також слід уникати канцеляризмів, мовних штампів. Ужиті у відповідній ситуації з урахуванням стилю спілкування, вони можуть бути доречними, проте, використані в науковому чи діловому спілкуванні, роблять мову складною для сприйняття й розуміння.

Значну кількість інформації студенти засвоюють із науково-методичної літератури, написаної російською, англійською, німецькою та іншими мовами. Опрацьовуючи її, студенти часто використовують багатомовні системи автоматизованого перекладу, не враховуючи того, що в такому словнику, як правило, подано лише основне значення слова. Окрім цього, комп'ютерний переклад передбачає використання синтаксичних конструкцій мови-оригіналу: українські слова є ніби «вписані» в іншомовну синтаксичну конструкцію. Тому вироблення навичок перекладу науково-технічного тексту за допомогою словника вважаємо обов'язковим елементом практичної роботи зі студентами.

Глибинний зміст відомого вислову Сократа: «Заговори, щоб я тебе побачив» повинен усвідомити кожен студент, адже саме від того, як людина володіє словом (яку лексику застосовує), чи уміє логічно, грамотно та змістовно висловити власні міркування, переконати співрозмовника, залежить те, як її сприйматимуть слухачі, чи буде вона успішною і в навчанні, і в майбутній професійній діяльності. Тому вироблення навичок спілкування також повинно стати складником освітнього процесу. Саме з цією метою на практичних заняттях доцільно застосовувати інтерактивні методи, що дає змогу взаємодіяти зі студентами в процесі бесіди, діалогу, а отже, вчить мислити, висловлюватися, переконувати співрозмовника.

Загалом пріоритетними напрямками навчання студентів мають стати ті, що спрямовані на: формування правильного розуміння ролі державної мови в професійній діяльності; виховання мовної особистості; вивчення норм сучасної української літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; вироблення навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; розвиток творчого мислення студентів; формування навичок оперування фаховою термінологією, складання, редагування, коригування та перекладу наукових текстів.

Підсумовуючи, зазначимо, що долучитися до процесу формування навичок культури фахового мовлення студентів мають викладачі спеціальних дисциплін, зокрема стежити за правильністю та чистотою відповідей студентів на семінарських заняттях, а також за виробленням навичок написання текстів наукового стилю (маємо на увазі зміст, структуру й оформлення наукових робіт). На наш погляд, має бути реалізована своєрідна мовна стратегія, в основі якої – взаємодія викладачів-філологів і викладачів фахових дисциплін.

Загалом системне опрацювання запропонованих варіантів вправ і завдань уплине на рівень засвоєння студентами норм сучасної української мови, дасть змогу підвищити рівень їхньої культури мовлення, прагнення говорити чистою мовою, не перекручуючи та коверкаючи її, і в аудиторії, і поза нею, сприятиме розвитку МКК, необхідної в майбутньому професійному спілкуванні.

Основний зміст четвертого розділу відображено в таких авторських роботах: [23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 34; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 91].

Висновки до розділу 4

Формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей засобами української мови є важливим компонентом професійної підготовки майбутніх фахівців у складних умовах сучасного ринку праці. Тому розроблення змістового наповнення навчально-методичних комплексів мовних дисциплін («Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія») набуває особливої значущості в контексті удосконалення й модернізації мовної підготовки студентів лісотехнічних спеціальностей.

Аналіз продуктивних технологій формування МКК студентів (діалогових, інтеграційних, тренінгових, інтерактивних, інформаційно-комунікаційних) дав змогу визначити основні напрями та способи роботи зі студентами, актуалізувати використання форм, методів і засобів організації навчання мови професійного спрямування. Уважаємо, що його ефективність залежить від умотивованого вибору форм організації освітнього процесу, методично правильного поєднання їх. Традиційні форми – лекція, семінар, практичне заняття – виявилися доцільними у вивченні мови професійного спрямування. Основними видами лекцій визначено лекцію-монолог, лекцію-діалог, лекцію із запланованими помилками, лекцію-конференцію, лекцію-презентацію, лекцію зворотної комунікації. Продуктивним вважаємо створення проблемних ситуацій на лекційному чи семінарському занятті. Практичні заняття забезпечують формування умінь і навичок послуговуватися СУЛМ у процесі усної та писемної фахової комунікації. Професійні мовнокомунікативні якості студента як майбутнього фахівця формуються внаслідок раціонально спланованої самостійної роботи, забезпечення психолого-педагогічних та організаційно-методичних умов її виконання.

Запропоновано систему вправ для формування МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей, зокрема це: вправи для формування

мовнокомунікативних умінь і навичок, вправи для вироблення мовно-термінологічних умінь та навичок, вправи для розвитку умінь і навичок складати тексти наукового й офіційно-ділового стилів. Поетапне застосування описаної системи вправ сприятиме формуванню мовнокомунікативних умінь і навичок студентів, зокрема навичок слухання, говоріння, читання, побудови висловлювань різних типів, відповідного інтонаційного оформлення їх, виробленню навичок правильно використовувати терміни, працювати з текстами наукового й офіційно-ділового стилів.

Робота з терміним словником зумовлює поглиблення фахових знань студента, розуміння ним сутності понять «термін», «професіоналізм», «номенклатурне найменування», а також структури та походження терміна, правильного вживання термінів-синонімів, термінів-омонімів і термінів-паронімів тощо.

Текстоцентричний підхід до формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей дав змогу навчити студентів працювати з різними видами наукових текстів – описами, поясненнями, алгоритмами, тестами, а отже, розвинути їхні мовнокомунікативні навички.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артикуца Н. В. Актуальні проблеми удосконалення мовної підготовки правознавців. URL: http://www.ekmair.ukma.kiev.ua/bitstream/123456789/2450/1/artukytsa_probl_udoskon_movn.pdf (дата звернення: 20.10.2014).

2. Артикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія: навч. посіб. Київ: Стилос, 2004. URL: <http://en.kul.kiev.ua/praci-2004-roku/artikuca-n.-v.-mova-prava-ijuridichna-terminologija-navchalniy-posibnik.html> (дата звернення: 23.10.2014).

3. Бабич Н. Д. Основи культури мовлення. Львів: Світ, 1990. 232 с.

4. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу:

автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43 с.

5. Біляєв О. Вправи в навчанні мови. *Українська мова і література в школі*. 2004. № 6. С. 2–5.

6. Біляковська О. О., Мицишин І. Я., Цюра С. Б. Дидактика вищої школи: навч. посіб. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 360 с.

7. Бондаренко Г. П. Система вправ з навчання російськомовних студентів-економістів української фахової термінології. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vmuvnz/2008_12/st12/08bonsis.pdf (дата звернення: 30.08.2013).

8. Бородіна Н. С. Наукові засади професійного засвоєння лінгводидактичної термінології студентами філологічних факультетів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Херсон, 2007. 22 с.

9. Від теорії до практики термінознавства: новий навчальний посібник фахівців ІГСН Львівської політехніки. URL: <http://www.lp.edu.ua/en/node/5179> (дата звернення: 25.10.2014).

10. Вікторова Л. В. Формування професійно-термінологічної компетентності лікарів ветеринарної медицини: метод. рекомендації. Київ, 2007. 50 с.

11. Вінтонів І. С., Сопушинський І. М., Тайпінгер А. Деревинознавство: навч. посіб. Львів: Априорі, 2007. 312 с.

12. Влах М. Програма і методичні рекомендації з курсу «Соціально-економіко-географічна термінологія» для студентів географічного факультету. Львів: ЛНУ, 2002. URL: http://www.lnu.edu.ua/faculty/geography/Stud/Praktyku/programy/Social_ekonom_terminologia.pdf (дата звернення: 25.10.2014).

13. Волошин М. Д., Ларичева Л. П., Черненко Я. М. Методика викладання у вищій школі: навч. посіб. Дніпродзержинськ: ДДТУ, 2014. 261 с.

14. Галузевий стандарт вищої освіти України ГСВОУ 6.090103 – 2014. Освітньо-кваліфікаційна характеристика випускника вищого навчального закладу для напряму підготовки «Лісове і садово-паркове господарство»:

проект / [С. І. Миклуш, Г. Т. Криницький, П. І. Лакида, В. П. Кучерявий, С. А. Гаврилюк, Я. П. Целень]. URL: <http://www.nltu.edu.ua/> (дата звернення: 25.10.2014).

15. Глузман О. В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Професійна педагогіка». Київ, 1997. 34 с.

16. Гнатишена І. М., Кияк Т. Р. Словник інтернаціональних терміноелементів грецького та латинського походження в сучасній термінології. Київ: Вид. дім «Academia», 1996. 104 с.

17. Голуб Н. Метод проектів у навчанні української мови. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 8. С. 15–19.

18. Голуб Н. Моделювання як метод навчання у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 66–72.

19. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

20. Гончарова Н. Н. Структурные особенности учебных текстов дисциплин лингвистического цикла. *Система і структура східнослов'янських мов: міжкафедральний збірник наукових праць*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1998. С. 229–237.

21. Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія. Луганськ: Альма-матер, 2004. 362 с.

22. Горошкіна О. М. Методика навчання української мови в загальноосвітніх навчальних закладах III-го ступеня природничо-математичного профілю: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)». Київ, 2005. 39 с.

23. Гриджук О. Є. Актуальність курсу «Фахова термінологія» у вищій школі нефілологічного профілю. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: «Психологія і педагогіка»* / ред. кол.:

І. Д. Пасічник, Р. В. Каламаж, Л. В. Засекіна та ін. Острог: Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С. 50–54.

24. Гриджук О. Є. Використання наукових текстів для формування мовнокомунікативної компетентності студентів у курсі «Фахова термінологія». *Теоретична і дидактична філологія: збірник наукових праць*. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 19. С. 39–55.

25. Гриджук О. Є. Використання методу проектів у навчанні студентів ВНЗ нефілологічного профілю. *Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх педагогів у вищій школі: теорія і практика: матеріали Всеукраїнськ. наук.-практ. конф., м. Одеса, 29-30 жовтня 2015 р. Одеса, 2015. С. 22–25.*

26. Гриджук О. Є. Засвоєння фахової термінологічної лексики у процесі вивчення дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням». *Вісник Львівського університету. Серія філологічна*. 2010. Вип. 50. С. 197–202.

27. Гриджук О. Є. Культура мовлення у фаховій підготовці студентів лісотехнічного вузу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2013. № 1. С. 115–122.

28. Гриджук О. Є. Наукові основи формування мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей: монографія. Львів: Новий Світ – 2000, 2017. 446 с.

29. Гриджук О. Є. Подвійне наголошування: принципи створення словника-довідника. *Мова. Культура. Взаєморозуміння: збірн. наук. праць*. Вип. 3 / відп. ред. Т. А. Космеда. Дрогобич: ДПУ ім. І. Франка, 2013. С. 144–153.

30. Гриджук О. Є. Подвійне наголошування: словник-довідник. Львів: ЗУКЦ, 2013. 180 с.

31. Гриджук О. Е. Развитие языковых и коммуникативных умений и навыков студентов вузов лесотехнического профиля при помощи технологий интерактивного обучения. *Вестник Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя С. Псіхалага-педагагічныя навукі*. 2016. № 1 (47). С. 78–85.

32. Гриджук О. Є. Роль тексту у розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей ВНЗ. *Лінгвістика наукового тексту: теорія і практика*: [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Херсон, 17–18 березня 2016 р.)] / за заг. ред. В. І. Грицини. Херсон, 2016. С. 44–46.

33. Гриджук О. Є. Самостійна робота з курсу «Українська мова професійного спрямування» в підготовці студентів лісотехнічних спеціальностей. *Науковий вісник Льотної академії. Серія: Педагогічні науки*: зб. наук. пр. / [редкол.: Т. С. Плачинда (голов. ред.) та ін.]. Кропивницький: КЛА НАУ, 2017. Вип. 1. С. 407–412.

34. Гриджук О. Є. Система вправ для формування мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного профілю. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БЛПУ, 2015. Вип. 1. С. 33–41.

35. Гриджук О. Є. Система вправ для формування мовно-термінологічних знань студентів ВНЗ лісотехнічного профілю. *Теоретична і дидактична філологія*: збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницький, 2015. Вип. 21. С. 3–14.

36. Гриджук О. Є. Специфіка навчальних текстів для викладання фахової термінології студентам вищих навчальних закладів лісотехнічного профілю. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*: зб. наук. пр. Бердянськ: БЛПУ, 2014. Вип. 3. С. 63–69.

37. Гриджук О. Є. Термінологічний словник як джерело засвоєння фахової лексики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*: науково-методичний журнал. Львів, 2014. № 1. С. 47–57.

38. Гриджук О. Є. Українська мова (за професійним спрямуванням) у таблицях і схемах. Львів: Магнолія 2006, 2010. 238 с. (Гриф МОН України).

39. Гриджук О. Е. Учебный проект: профессиональная подготовка будущих специалистов *Народная асвета*. 2016. № 3. С. 8–12.

40. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з

дисципліни для студентів, що навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології». Львів: РВВ НЛТУ України, 2017. 28 с.

41. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство». Львів: РВВ НЛТУ України, 2016. 28 с.

42. Гриджук О. Є. Фахова термінологія: навч. посіб. для самостійної роботи студентів. Львів: Новий Світ – 2000, 2016. 404 с.

43. Гриджук О. Є. Формування мовнокомунікативної компетентності студентів ВНЗ лісотехнічного профілю: система вправ і творчих завдань // Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи: [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 22–23 жовтня 2015 р.)] / [ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної]. Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2015. С. 56–57.

44. Гриценко Т. Б. Культура у формуванні системи цінностей мовлення студентів. URL: http://www.rusnauka.com/20_AND_2009/Philologia/48889.doc.htm (дата звернення: 07.04.2013).

45. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології: підручн. 3-тє вид., випр. Київ: Академвидав, 2015. 304 с.

46. Дженджеро О. Л. Збагачення професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей українською науковою термінологією. URL: http://xn--e1aajfpcds8ay4h.com.ua/files/image/konf_13/doklad_13_3_3_09.pdf (дата звернення: 21.08.2013).

47. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.

48. Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку: навч. посіб. з екологізації змісту дисциплін соціально-гуманітарного циклу / [В. Т. Андрушко, Н. М. Дуда, О. Є. Гриджук, М. С. Кравець, І. П. Магазинщикова, С. Л. Шлемкевич]; за заг. ред. І. П. Магазинщикової. Львів: НЛТУ України, 2012. 335 с.

49. Екологія: тлумачний словник / М. М. Мусієнко, В. В. Серебряков, О. В. Брайон. Київ: Либідь, 2004. 376 с.
50. Екофлора України: в 3 т. / [Я. П. Дідух, Р. І. Бурда, С. М. Зиман та ін.; відп. ред. Я. П. Дідух]. Київ: Фітосоціоцентр, 2000 – 2004.
51. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 1. Донецьк: ДонНУ, 2012. 401 с.
52. Загнітко А. П. Сучасні лінгвістичні теорії: монографія. [2-ге вид., випр. і доп.]. Донецьк: ДонНУ, 2007. 219 с.
53. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
54. Златів Л. М. Комплексний підхід до роботи з науково-навчальним текстом у курсі практикуму з української мови. *Українська мова і література в школі*. 1999. № 3. С. 49–52.
55. Іващишин О. Проблема доцільності використання запозичень та інтернаціоналізмів у науково-технічній термінології. *Проблеми української науково-технічної термінології: Тези I Міжнародної наукової конференції*. Львів, 1992. С. 114–116.
56. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования: информационно-аналитический обзор. URL: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html (дата звернення: 01.09.2015).
57. Караман С. О. Методика навчання української мови в гімназії: навч. посіб. [для студентів вищих навчальних закладів освіти]. Київ: Ленвіт, 2000. 272 с.
58. Кірик М. Д. Підготовки дереворізальних інструментів до роботи та їх експлуатація: посібн для ВНЗ. Львів: Ахіл 2002. 408 с.
59. Кларин М. В. Инновационное образование: уроки «несистемных» образовательных практик. *Образовательные технологии*. 2014. № 1. URL: <http://www.iedtech.ru/files/journal/2014/1/klarin-innovative-education.pdf> (дата звернення: 04.11.2015).

60. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: монографія. Житомир: ПП «ПУТА», 2010. 560 с.

61. Колядко С. В. Система упражнений, направленная на овладение специальной лексикой французского языка студентами неязыковых вузов (на примере подязыка «Реклама»). *Педагогическое мастерство*: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Москва, февраль 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 231-234. URL: <http://www.moluch.ru/conf/ped/archive/100/4849/> (дата звернення: 20.01.2015).

62. Копусь О. А., Горошкіна О. М. Роль лекції в навчанні майбутніх магістрів філології. *Ukrainica VI soucasna ukrajinstica problem jazyka, literatury a kultury*. Sbornik vedeckych clanku VI. Olomoucke symposium ukrajinstu sredni a vychodni Evropy. Olomouc, 2014. С. 378–383.

63. Копусь О. А. Теоретичні засади формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів у вищому навчальному закладі: монографія. Одеса, 2012. 429 с.

64. Короткий тлумачний словник-довідник понять і термінів лісівництва / Уклад.: Р. В. Вінтонів, О. Є. Гриджук. Львів: НЛТУ України, 2009. 87 с.

65. Кочан І. М. Лінгвістичний аналіз тексту: навч. посіб. [2-ге вид., перероб. і доп.]. Київ: Знання, 2008. 423 с.

66. Кочан І. М., Захлюпана Н. М. Словник-довідник з методики викладання української мови. [2-ге вид., випр. і доп.]. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 306 с.

67. Кудрявцева Т. С. Функционирование текста в учебном процессе. *Текст как объект лингвистического анализа и перевода*. Москва, 1984. 184 с.

68. Кучеренко І. А. Теоретичні і методичні засади сучасного уроку української мови в основній школі»: дис. на здобуття наук. ступеня доктора педагогічних наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Херсон, 2015. URL: <http://www.kspu.edu/About/ScientificCouncil/vchenaradad6705103.aspx> (дата звернення: 12.12.2016).

69. Лебединский С. И. Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов. Минск: Изд-во БГУ, 2005. 391 с.

70. Лісівництво: термінологічний словник / [В. Д. Бондаренко, С. М. Землинський, Л. І. Копій, Г. Т. Криницький, В. В. Лавний, В. Г. Мазепа та ін.]; під ред. Г. Т. Криницького. Львів: НЛТУ України, 2006. 84 с.

71. Лісові меліорації: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / О. І. Пилипенко, В. Ю. Юхновський, С. М. Дударець, В. М. Малюга; за ред. В. Ю. Юхновського. Київ: Аграрна освіта, 2010. 282 с.

72. Лісотехнічний термінологічний словник: український, російський, англійський / за ред. Ю. Ю. Туниці. В. О. Богуслаєва. Львів: Піраміда, 2014. 967 с.

73. Майєр Н. В. Формування методичної компетентності у майбутніх викладачів французької мови: теорія і практика: монографія. Київ: Вид. центр КНЛУ, 2015. 472 с.

74. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. Москва: Педагогика, 1972. URL: <http://www.koob.ru/matyushkin/> (дата звернення: 8.05.2017).

75. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум та ін.]; за ред. М. І. Пентиліук. Київ: Ленвіт, 2009. 400 с.

76. Михайлюк В. Переклад у формуванні культури ділового мовлення. *Дивослово*. 1999. № 5. С. 26–29.

77. Миханова О. П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. 2008. Вып. № 58. С. 427–432. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnyye-metody-obucheniya-kak-sredstvo-formirovaniya-universalnyh-kompetentsiy> (дата звернення: 01.09.2015).

78. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «українська мова (за

професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей / О. Є. Гриджук, Р. В. Вінтонів, Т. О. Гонтар. Львів: Національний лісотехнічний університет України, 2010. 68 с.

79. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей / О. Є. Гриджук, Р. В. Вінтонів, Т. О. Гонтар. Львів: НЛТУ України, 2012. 116 с.

80. Навчально-методичні матеріали з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей / О. Є. Гриджук, Р. В. Вінтонів, Т. О. Гонтар. Львів: РРВ НЛТУ України, 2013. 116 с. (із завданнями екологічного спрямування)

81. Огієнко І. І. Наука про рідномовні обов'язки. Львів: Українська академія друкарства, вид-во «Фенікс» при сприянні фонду «Відродження», 1995. 46 с.

82. Пассов Е. И. Упражнение как средство обучения. Ч. II: учеб. пособ. / под. ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Серия «Методика обучения иностранным языкам». № 6. Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. 40 с.

83. Пассов Е. И. Условно-речевые упражнения для формирования грамматических навыков: пособ. для уч. нем. яз. сред. шк. Москва: Просвещение, 1978. 128 с.

84. Пентилюк М. І., Окуневич Т. Г. Методика навчання української мови у таблицях і схемах: навч. посіб. Київ: Ленвіт, 2006. URL: <http://www.kspu.edu/About/Faculty/IPhilologyJournalizm/ChairUkrLinguistics/metodzabezpe4ennja.aspx> (дата звернення: 25.01.2015).

85. Пентилюк М. І. Роль лінгвістики тексту у фаховій підготовці майбутнього вчителя-філолога: психолінгвістичний та культуромовний аспекти. *Пентилюк М. І. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірн. статей.* Київ: Ленвіт, 2011. С. 174–183.

86. Пентилюк М. І. Текст як об'єкт лінгвістики й основа спілкування. URL: http://linguistics.kspu.edu/webfm_send/1113 (дата звернення: 22.01.2016).

87. Полтавська О. М. Вивчення української мови (за професійним

спрямуванням): теоретичний і практичний аспекти. Алчевськ: ДонДТУ, 2009. 189 с.

88. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід. Київ: А.П.Н, 2002. 136 с.

89. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / за ред. О. І. Пометун. Київ, 2004. 192 с.

90. Постоян Т. Г. Модерація як технологія управління навчально-виховним процесом у вищій школі: дидактичний аспект. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія.* 2014. Вип. 42. Ч. 1. С. 48–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2014_42%281%29__13 (дата звернення: 05.12.2015).

91. Практикум з дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів усіх спеціальностей / О. Є. Гридчук. Львів: РВВ ННЛТУ України, 2017. 52 с.

92. Пристайко Т. С. Лексико-номинативная організація спеціального тексту: монографія. Днепропетровск: УкО ІМА-прес, 1996. 200 с.

93. Проектні технології загальноосвітнього навчального закладу в системі навчально-виховного процесу: метод. посіб. / [В. О. Киричук, О. В. Прашко, О. В. Смотрін, С. С. Марченко]. Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2011. 72 с.

94. П'ятакова Г. П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. 120 с.

95. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямками підготовки 6.050502 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», 6.050502 «Інженерна механіка», 6.050502 «Обладнання лісового комплексу», 6.020207 «Дизайн», 6.051301 «Хімічна технологія», 6.051801 «Деревооброблювальні технології» /

О. Є. Гридчук, І. З. Денис. Львів, 2015. 35 с.

96. Робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» для студентів за напрямом підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство», спеціальністю 30401 «Лісове господарство» / О. Є. Гридчук. Львів: НЛТУ України, 2015. 23 с.

97. Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, що навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології» / О. Є. Гридчук. Львів: НЛТУ України, 2017. 16 с.

98. Робоча програма навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, що навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство» / О. Є. Гридчук. Львів: НЛТУ України, 2016. 16 с.

99. Робочий тематичний план навчальної дисципліни «Мова права» / уклад.: канд. філол. наук, доц. Н. В. Артикуца; Національний університет «Києво-Могилянська академія». URL: http://194.44.142.55/F/9PGDLNV577Y8A6RGCV1GNU5JBYESBSPTN2KH7A4MB66SQUL2D-31118?func=service-mediaexec&doc_library=КМА30&doc_number=000001299&media_in (дата звернення: 27.10.2014).

100. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособ. Москва: Народное образование, 1998. 256 с. URL: http://intellect-invest.org.ua/content/userfiles/files/library/Selevko_Sovrem_obrazovat_tehno1_1998.pdf (дата звернення: 17.09.2015).

101. Селіванова О. О. Сучасна лінгвістика: напрями та проблеми: підруч. Полтава: Довкілля-К, 2008. 712 с.

102. Селігей П. О. Мовна свідомість: структура, типологія, виховання. Київ: Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2012. 118 с.

103. Сербенська О., Білоус М. Екологія українського слова. Практичний словничок-довідник. Львів: Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. 68 с.

104. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації: автореф. дис. на здобуття наук.

ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.09 «Теорія навчання». Кривий Ріг, 2010. 20 с.

105. Серова Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. Пермь: Изд-во ПГУ им. М. Горького, 1989. 230 с.

106. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси: Вид-во Вовчок О. Ю., 2006. 328 с.

107. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с. URL: http://kubg.edu.ua/images/stories/Departaments/osvitology/book_sisoeva-internet.pdf (дата звернення: 25.08.2017).

108. Словник-довідник з української лінгводидактики. 2-ге вид., доповн. та переробл. / М. І. Пентилюк, О. М. Горошкіна, Л. О. Попова, А. В. Нікітіна, Н. В. Мордовцева / за заг. ред. проф. М. І. Пентилюк. Харків: Вид. група «Основа», 2016. 172 с.

109. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, 14–15 грудня 2004 р. / Г. В. Стадник та ін. (ред.). Харків: ХНАМГ, 2004. 243 с.

110. Струганець Л. В. Культура мови. Словник термінів. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2000. 88 с.

111. Сучасна українська мова: підручн. / О. Д. Пономарів, В. В. Різун, Л. Ю. Шевченко та ін.; за ред. О. Д. Пономаріва. Київ: Либідь, 2001. 400 с.

112. Тельпуховська Ю. М. Навчальний переклад як засіб формування мовної компетенції майбутніх учителів початкових класів (в умовах російсько-української двомовності): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська мова)». Київ, 2005. 20 с.

113. Терентьева Н. О. Застосування освітньої технології «Метод

проектів»: навч. посіб. Херсон: Айлант, 2010. 51 с.

114. Тихомиров О. К. Психология мышления. Москва: Изд-во МГУ, 1984. 270 с.

115. Тлумачний словник з деревооброблення / [Б. В. Прокопович, І. Г. Войтович, С. С. Гайда, Б. Я. Кшивецький]; М-во освіти і науки Укр., УкрДЛТУ. Львів: Расмус-Поліграф, 2002. 280 с.

116. Тураева З. Я. Лингвистика текста: (Текст: структура и семантика). Учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов по спец. № 2103 «Иностр. яз.» Москва: Просвещение, 1986. 128 с.

117. Українська мова: енциклопедія / редкол.: В. М. Русанівський (співголова), О. О. Тараненко (співголова), М. П. Зяблюк та ін. [2-ге вид., випр. і доп.]. Київ: Вид-во «Українська. енцикл.» ім. М. П. Бажана, 2004. 824 с.

118. Українська енциклопедія лісівництва: в 2 т. / за заг. ред. акад., д. с/г н., проф. С. А. Генсірука. Львів: НВФ «Українські технології», 1999. Т. 1. 464 с.

119. Українська енциклопедія лісівництва: в 2 т. / за заг. ред. акад., д. с/г н., проф. С. А. Генсірука. Львів: НВФ «Українські технології», 2007. Т. 2. 422 с.

120. Українська мова за професійним спрямуванням: навчально-методичні матеріали з дисципліни для студентів напряму підготовки 6.090103 «Лісове і садово-паркове господарство» / О. Є. Гриджук. Львів: РРВ НЛТУ України, 2015. 92 с.

121. Українська мова (за професійним спрямуванням): навчально-методичні матеріали з вивчення дисципліни для студентів усіх спеціальностей / О. Є. Гриджук, Р. В. Вінтонів. Львів: РРВ НЛТУ України, 2014. 120 с.

122. Українська мова (за професійним спрямуванням): робоча програма навчальної дисципліни / О. Є. Гриджук. Львів: Національний лісотехнічний університет України, 2012. 29 с.

123. Федотова Л. Н. Синтаксис текста и понимание при чтении // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе: сборн. ст. Ленинград, 1977. Вып. 2. С. 31–39.

124. Феллер М. Д. Основні вимоги до структури і тексту повідомлення

(стандарти, рекомендації). URL: <http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=127> (дата звернення: 20.01.2015).

125. Формування екологічної компетентності фахівця засобами соціально-гуманітарної освіти: екологізовані робочі програми навчальних дисциплін / [В. Т. Андрушко, О. Є. Гриджук, Н. М. Дуда, М. С. Кравець, О. М. Лободинська, І. П. Магазинщикова, С. Л. Шлемкевич]; за заг. ред. І. П. Магазинщикової. Львів: ЗУКЦ, 2013. 192 с. (С.37–65).

126. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2016. 378 с.

127. Хом'як І. Лінгвістично-педагогічні задачі як засіб навчання студентів-філологів. *Українська мова і література в школі*. 2013. № 5. С. 38–41.

128. Чепіль М. М., Дудник Н. З. Педагогічні технології: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2012. 224 с.

129. Чорновол Г. В. Робота з професійною термінологією у процесі формування мовленнєвих компетенцій студентів нефілологічних напрямів. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/vchu/N124/N124p073-076.pdf (дата звернення: 21.08.2013).

130. Чулінда Л. І. Українська правнича термінологія: навч. посіб. Київ: Магістр – XXI сторіччя, 2005. 112 с.

131. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе: учеб. пособ. для студ. фак. и ин-тов иностр. яз. Ленинград: Просвещение, 1977. 295 с.

132. Ящук С. М. Професійна підготовка магістрів технологічної освіти: теорія та методика: монографія. Умань: ФОП Жовтий О. О., 2015. 368 с.

РОЗДІЛ 5

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНЕ НАВЧАННЯ ЗА РОЗРОБЛЕНОЮ МЕТОДИКОЮ

5.1. Зміст і структура експериментально-дослідного навчання

Формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей – процес, що потребує розуміння запитів сучасного ринку праці до фахівців такого профілю, комунікативних потреб студентів і системного підходу до організації освітнього процесу.

Аналіз наукових досліджень із філософії, психології, лінгвістики, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики зумовив організацію експериментально-дослідного навчання, в основу якого покладено припущення, що ефективність методики навчання мови професійного спрямування майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей і формування їхньої МКК підвищиться за таких умов:

- урахування теоретичних засад формування МКК студентів (філософських, соціолінгвістичних, психологічних, лінгвістичних) у процесі навчання;

- удосконалення змісту навчання мови професійного спрямування з урахуванням соціокультурного, комунікативно-діяльнісного, функційно-стилістичного, компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, ситуаційно-проблемного та професійно зорієнтованого підходів, спроектованих на навчання у вишах, де готують фахівців лісотехнічних спеціальностей;

- здійснення навчання мови професійного спрямування в термінологічному, лексикографічному, граматико-стилістичному й фахово-прикладному аспектах на засадах лінгводидактичних і комунікативних стратегій;

- упровадження системи вправ та завдань, що забезпечують розвиток мовних знань, комунікативних умінь і навичок студентів тощо.

Метою експериментального дослідження було створити й експериментально підтвердити ефективність методики вироблення фахових мовнокомунікативних умінь і навичок студентів лісотехнічних спеціальностей, а також перевірити гіпотезу, в основі якої лежить припущення про залежність ефективності формування МКК, якості реальних мовних знань, комунікативних умінь і мовленнєвих навичок студентів від комплексного використання підходів, урахування принципів, застосування технологій, методів, форм, засобів навчання, пропонованої системи вправ і завдань.

Відповідно до мети дослідження було визначено основні навчальні **завдання**, а саме:

1) з'ясування початкового рівня сформованості мовнокомунікативних умінь та навичок студентів лісотехнічних спеціальностей;

2) анкетування студентів із метою визначення їхнього розуміння необхідності поглиблення мовних знань, розвитку комунікативних умінь і навичок у виші;

3) використання в процесі навчання підготовленого навчально-методичного супроводу;

4) формування усвідомленого підходу студентів до набуття теоретичних знань та вироблення практичних умінь і навичок фахової комунікації, вживання фахових термінів;

5) перевіряння ефективності впровадження в освітній процес розробленої експериментальної методики формування МКК компетентності студентів (за результатами вивчення дисциплін *УМПС* та «Фахова термінологія»).

Мета й завдання експериментально-дослідного навчання вказали на те, що ефективність формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей є значно вищою за таких умов:

- урахування соціальних чинників формування МКК студентів та їхніх індивідуальних психологічних особливостей, виділення особистісних якостей студента, необхідних для його успішного навчання;

- опертя на розроблену структуру МКК студентів лісотехнічних спеціальностей і врахування лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного її компонентів у визначенні основних комунікативних умінь та навичок, які має опанувати студент;

- застосування системи загальнодидактичних і специфічних принципів, ефективних методів, прийомів та засобів навчання мови професійного спрямування;

- опертя на розроблене навчально-методичне забезпечення мовних дисциплін;

- вивчення студентами двох мовних дисциплін – «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології».

Основою експериментально-дослідного навчання стали:

1) удосконалена робоча програма навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;

2) розроблені робочі програми навчальної дисципліни «Фахова термінологія» для студентів, які навчаються за спеціальністю 205 «Лісове господарство», та студентів, які навчаються за спеціальністю 187 «Деревообробні та меблеві технології» (див.: дод. 3. 1);

3) лінгводидактична модель формування мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця в галузі лісівництва й деревооброблення і створена на її основі авторська методика.

Зміст названих робочих програм описано у розділі 4.

Для досягнення основної мети та розв'язання завдань дослідження, перевірки висунутої гіпотези було розроблено модель формування мовнокомунікативної компетентності студента – майбутнього фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення, реалізовану в процесі експериментально-дослідного навчання в десяти вишах України, а саме: у Національному лісотехнічному університеті України, Уманському національному університеті садівництва, Національному університеті біоресурсів і природокористування України, Прикарпатському університеті імені Василя Стефаника, Харківському

національному технічному університеті сільського господарства ім. Петра Василенка, Білоцерківському національному аграрному університеті, Луцькому національному технічному університеті, Сумському національному аграрному університеті, Житомирському національному агроекологічному університеті, Чернігівському національному технологічному університеті.

Розроблену методику представлено графічною моделлю (див.: рис. 5.1), у якій відображено основні компоненти процесу проектування навчання: дидактичну мету (формування мовної особистості фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення); сутність лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студента; підходи, принципи, методи, технології, форми й засоби навчання; критерії, рівні й показники сформованості МКК, етапи експерименту, моніторинг рівнів сформованості МКК); прогнозування навчального результату (готовності студента до якісної комунікативної взаємодії в процесі виконання професійних обов'язків).

Теоретичним підґрунтям освітнього процесу вважаємо філософські, соціолінгвістичні та психологічні аспекти становлення мовної особистості фахівця лісового сектору, сутнісні характеристики поняття МКК, урахування яких в організації навчання забезпечить його високий науково-методичний рівень, належну мотивацію студентів до вивчення мовних дисциплін, вплив особистісних чинників на якість навчання студента, формування ціннісного ставлення до української мови загалом і до фахової мови як її компонента зокрема.



Рис. 5.1. Модель формування МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей

Сконструйована модель формування МКК студентів-лісотехніків є цілісною системою, компоненти якої взаємопов'язані та взаємодіють між собою. Беззаперечним є те, що лише за умови комплексного застосування усіх описаних компонентів та етапів освітнього процесу, поданих у моделі формування МКК студентів, а також вивчення двох навчальних курсів (*УМПС* і «Фахової термінології»), може йтися про позитивний результат її впровадження – готовності студента до якісної комунікативної взаємодії в процесі виконання професійних обов'язків.

Для реалізації моделі формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей складено програму дослідного навчання, розроблено методичний супровід, які було апробовано на формувальному етапі педагогічного експерименту.

5.2. Критерії, показники й рівні сформованості мовнокомунікативної компетентності студентів

Логіка дослідження зумовила розроблення критеріїв та рівнів сформованості мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей. Услід за І. Нагрибельною ми трактуємо критерій як основу для рівня сформованості компонентів МКК студентів лісотехнічних спеціальностей. Критерій і показник співвідносяться як загальне та часткове, конкретне. Визначення рівнів сформованості компетентності має відбивати виявлення вмінь і продуктивності студента в професійній діяльності. Тому логічним є застосування показників, що свідчать про наявність знань, сформованість умінь і навичок, наявність певного досвіду й ціннісних орієнтацій [4, с. 198]. Розкриваючи критерії через систему показників, маємо змогу визначити рівень результативності системи формування МКК студентів. У нашому дослідженні виділяємо три критерії – змістово-когнітивний, ціннісно-орієнтаційний, творчодіяльний. «Якщо критерій співвідноситься з певною компетентністю, то показник – з відповідним умінням» [4, с. 198]. Тому кожний із виділених критеріїв представляємо як сукупність показників.

У структурі МКК студента-лісотехніка визначено лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти, до кожного з яких належать певні компетентності.

Змістово-когнітивний критерій співвідносимо з орфоепічною, правописною, лексичною, граматичною та стилістичною компетентностями, тобто з лінгвістичним компонентом МКК студентів. Критерій виокремлено для з'ясування сформованості в студентів системи мовних знань, навичок контролю правильності вимови звуків і наголошування слів, уживання слів відповідно до їхнього значення, збільшення обсягу словникового запасу, правописних навичок, умотивованого використання мовних засобів у професійному дискурсі. Показники цього критерію узагальнено в табл. 5.1.

Таблиця 5.1.

**Показники сформованості змістово-когнітивного критерію
МКК студентів**

Орфоепічна компетентність	Усвідомлення власних недоліків у вимові слів; опанування норм літературної вимови й наголосу; сформовані навички нормативного наголошування слів
Правописна компетентність	Засвоєна система правил орфографії й пунктуації та сформовані вміння застосування їх
Лексична компетентність	Розширення обсягу загальномовного словникового запасу, точність його використання; спроможність доречно послуговуватися виражальними засобами мови
Граматична компетентність	Спрямованість на нормативне вживання граматичних форм і синтаксичних конструкцій в усному й писемному мовленні
Стилістична компетентність	Сформовані вміння співвідносити мовні засоби із метою та умовами спілкування

Ціннісно-орієнтаційний критерій ураховує ціннісно-сміслову і соціокультурну компетентності та спрямований на розвиток високого рівня мовної свідомості студента. Розуміння соціальної стратифікації мови допоможе

студентові доречно та вмотивовано вживати мовленнєві засоби, усвідомлено ставитися до використання української мови в мовному середовищі сім'ї, роботи, соціуму, плекати повагу до рідної мови, культивувати нормативне її вживання. Сформована система ціннісних та морально-етичних понять особистості загалом і щодо мови зокрема визначає статус мови для студента, його комунікативну поведінку, формує мовну свідомість, стає стимулом для поглиблення мовних знань, мовленнєвих умінь і навичок. Показники цього критерію наведено в табл. 5.2.

Таблиця 5.2.

**Показники сформованості ціннісно-орієнтаційного критерію
МКК студентів**

Ціннісно-смилова компетентність	Спрямованість на сприйняття мови як цінності та розвиток на цій основі соціально важливих мотивів до її вивчення й усвідомленого нормативного використання; розуміння значущості ролі ефективного спілкування для успішної професійної діяльності; еколого-економічний спосіб мислення
Соціокультурна компетентність	Спрямованість на виховання патріотично налаштованої мовної особистості; розуміння соціальної стратифікації мови, індивідуальної мовної картини світу й урахування їх у процесі комунікації; знання специфіки міжнаціонального спілкування; дотримання норм мовленнєвого етикету

Сформованість **творчодіяльнісного критерію** МКК студентів визначає рівень їхньої термінологічної, текстоінтерпретувальної (ТІК), текстотвірної (ТТК), культуромовної й лексикографічної компетентностей, адже саме глибоке опрацювання фахової термінології в лінгвістичному та спеціальному аспектах, уміння сприймати, відтворювати й інтерпретувати інформацію, складати і редагувати різні жанри текстів наукового та офіційно-ділового стилів; обирати стратегії й тактики спілкування, доречно аргументувати, послуговуватися за

потреби словниками визначає їхню спроможність як майбутніх фахівців до ефективної комунікації у різних професійних ситуаціях (див.: табл. 5.3).

Таблиця 5.3.

Показники сформованості творчодіяльнісного критерію

МКК студентів

Термінологічна компетентність		Сформованість у студентів системи термінологічних знань; спроможність уживати фахові терміни в процесі наукового та професійного дискурсу відповідно до норм СУЛМ
Мовленнєва текстова компетентність	ТТК	Спрямованість на формування вмінь сприймати, осмислювати та трактувати інформацію, оцінювати отриману інформацію, виділяти у ній головне
	ТТК	Спрямованість на опанування всіх видів мовленнєвої діяльності; спроможність ілюструвати висловлювання доречними прикладами; творчий підхід до організації процесу спілкування; готовність студента до ефективної комунікації у науковій та професійній діяльності
Культуромовна компетентність		Засвоєння комунікативних ознак культури мовлення, спрямованість на дотримання норм культури мовлення у фаховому спілкуванні; спроможність репрезентувати себе як професіонала в процесі комунікації
Лексикографічна компетентність		Сформовані навички використання словників із довідковою метою, опертя на фаховий термінний словник у навчальній і професійній діяльності

Відповідно до критеріїв та їхніх показників виділено рівні сформованості компонентів мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей – високий, достатній, середній, низький.

Оцінювання рівнів володіння студентами **лінгвістичним компонентом** (далі ЛК) проводилося за такими показниками:

Високий рівень – студент демонструє глибокі системні мовні знання; правильно формулює правила та норми СУЛМ; усвідомлює й цілеспрямовано

працює над постійним удосконаленням власного мовлення (у контексті правильної артикуляції та наголошування, розширенням активного словникового запасу, коректного вживання граматичних форм і синтаксичних конструкцій); вправно оперує мовними засобами, доречно й коректно застосовує їх у мовленні; написаний текст обов'язково перечитує та виправляє; у його роботах зрідка трапляються орфографічні й пунктуаційні помилки.

Достатній рівень – студент загалом розуміє необхідність поглиблення власних мовних знань і систематично над цим працює; теоретичний матеріал опрацьовує, використовуючи допоміжну літературу; уміє оперувати лінгвістичними засобами й переважно правильно використовувати їх у мовленні; в основному опанував норми СУЛМ; мовні засоби вживає відповідно до мовленнєвої ситуації; стежить за власним мовленням щодо дотримання орфоепічних, лексичних, граматичних норм; завжди перевіряє підготовлений текст на правильність; є достатньо грамотним (окремі допущені помилки безпосередньо співвідносяться з прогалинами в теоретичних знаннях); іноді не дотримується мовних норм.

Середній рівень – студент частково усвідомлює потребу в розвитку системних мовних знань, практичних умінь і навичок застосування їх, проте не має стійкої мотиваційної готовності; мовленнєві навички покращує спонтанно; його відповідь загалом правильна, хоча й не позбавлена граматичних і стилістичних погрішностей; загалом правильно вживає слова відповідно до їхнього значення; часто порушує мовні норми; не завжди перевіряє написане; його рівень послуговування лінгвістичними засобами в мовленні в окремих випадках потребує значної корекції.

Низький рівень – студент не вважає за потрібне поглиблювати мовні знання і формувати нові практичні мовні навички; не є внутрішньо мотивованим; у теоретичних питаннях допускає значні помилки; непродумано оперує лінгвістичними засобами й застосовує їх у мовленнєвій діяльності зі значною кількістю похибок чи неточностей; робить багато помилок у поясненні сутності мовних понять; мовні правила формулює за здогадкою; не має

виробленого чуття мови; значна кількість лексичних помилок зумовлена незнанням семантики слова; не має сформованої звички перевіряти написаний текст на наявність погрешностей; у його мовленні багато орфоепічних, акцентуаційних, лексичних помилок загалом.

Оцінювання рівнів володіння студентами **соціолінгвістичним компонентом** (далі СЛК) проводилося за такими показниками:

Високий рівень – студент сприймає мову як значущу цінність, формує мовний світогляд, мовний патріотизм, послідовно дотримується принципу обов'язкового використання державної мови у спілкуванні; має чітку мотивацію до навчання; контролює власне мовлення щодо змісту, тону, манери висловлювання; дотримується норм мовленнєвого етикету; знає теоретичні засади й ураховує специфіку міжкультурного спілкування; влучно використовує прислів'я, приказки, фразеологізми, крилаті вислови тощо.

Достатній рівень – студент із повагою ставиться до української мови, усвідомлює необхідність використання державної мови в офіційному спілкуванні; загалом є мотивованим до навчання, знає, якої мети хоче досягти; розуміє потребу в удосконаленні мовних знань і мовленнєвих умінь, а також їхнє значення для успішної самореалізації, аналізує своє й чуже мовлення щодо змісту; опанував і коректно використовує норми мовленнєвого етикету; засвоїв національні особливості ділового спілкування; його мовлення насичене висловами народної мудрості.

Середній рівень – студент вважає, що мова спілкування може бути різною, проте в офіційній комунікації все ж таки віддає перевагу державній мові; частково усвідомлює необхідність покращити знання української мови; його мотивація є посередньою; не завжди розуміє, як мова може допомогти йому в досягненні власних цілей; мовленнєва поведінка часто не є продуманою, навички аналізу мовлення співрозмовника й самоаналізу власного мовлення не є чітко вираженими; загалом знає норми мовленнєвого етикету, проте не вважає, що завжди потрібно дотримуватися їх; іноді вживає фразеологізми, може навести для ілюстрації вислови українських письменників.

Низький рівень – студент не має мотивації до вивчення української мови; байдуже ставиться до вибору мови спілкування; не розуміє значення мови для існування держави загалом; уважає, що любов, плекання рідної мови й необхідність її збереження є надуманими поняттями; вивчення мови не вважає для себе особистісно значущим завданням; не усвідомлює необхідності розвитку мовних знань і вмінь; у нього не сформовані навички аналізу й самоаналізу; думає, що необов'язково враховувати національність співрозмовника під час спілкування з ним; правила мовленнєвого етикету засвоїв поверхнево й не намагається усвідомлено використовувати їх залежно від того, з ким розмовляє; не наводить прикладів із народної творчості, не може процитувати висловлювання відомих класиків.

Оцінювання рівнів володіння студентами **прагматичним компонентом** (далі ПК) проводилося за такими показниками:

Високий рівень – студент чітко усвідомлює залежність особистісного й професійного розвитку від рівня володіння мовою й розвитку комунікативних навичок; у теоретичних питаннях виявляє глибокі знання з риторики, культури мовлення, фахової термінології; розуміє способи творення термінів, може визначити їхнє походження; уміє складати різні жанри наукового й офіційно-ділового текстів; сформував навички редагування текстів різних стилів; має стійкий інтерес до навчальної комунікативної діяльності; уміло добирає стратегії й тактики спілкування; опанував усі види мовленнєвої діяльності; переважно ілюструє висловлювання доречними прикладами; творчо підходить до організації процесу спілкування; обдуманно обирає стратегії і тактики спілкування відповідно до комунікативної ситуації; доречно аргументує; уміє справити позитивне враження на співрозмовника; контролює процес комунікації й коригує його відповідно до власних цілей; вільно інтерпретує інформацію; використовує невербальні засоби; засвоїв і завжди дотримується мовних норм під час спілкування; його мовлення багате й різноманітне, виразне й логічне; самостійно системно здійснює контроль за власною навчально-пізнавальною діяльністю (розуміє, які комунікативні вміння і навички йому

потрібно розвинути); уважає енциклопедичні й лінгвістичні словники обов'язковим елементом навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Достатній рівень – студент розуміє значущість засвоєння комунікативних знань і формування практичних умінь і навичок створення текстів для успішної професійної реалізації; засвоїв основні теоретичні мовленнєві знання; правильно тлумачить значення лінгвістичних і риторичних термінів; розрізняє й граматично правильно вживає загальнонаукові та фахові терміни; уміє пояснити теоретичний матеріал на конкретних прикладах; знає й вільно оперує основними риторичними поняттями, може підготувати усний виступ відповідно до розділів риторики; чітко знає, які саме комунікативні навички йому необхідно розвинути й цілеспрямовано над цим працює; розрізняє ситуації спілкування й в основному правильно використовує мовленнєві засоби; мовлення у нього достатньо різноманітне, багате та виразне; уміє аргументовано викласти власні міркування; в основі його мовлення норми літературної мови; переважно контролює своє і чуже висловлювання щодо правильності; не зловживає невербальними засобами; загалом контролює власну навчально-пізнавальну діяльність; переважно правильно складає й редагує тексти різних стилів; перевіряє значення слів й нормативність написання ужитих граматичних форм за відповідним типом словника.

Середній рівень – студент не вважає за потрібне системно працювати над поглибленням мовленнєвих знань; поверхнево опанував теоретичний матеріал з риторики, культури мовлення, основ термінознавства; нові мовленнєві вміння формує спонтанно за рахунок доброї пам'яті й комунікативної активності; його мовлення невиразне, бідне; в окремих випадках доповнює висловлювання прикладами; намагається спілкуватися, дотримуючись норм української літературної мови, проте робить негрубі помилки; допускає неточності в усному й писемному мовленні; може встановити мовленнєвий контакт, проте часто використовує однотипні виражальні засоби; не завжди вдало аргументує; не може повною мірою контролювати процес комунікації за рахунок непродуманої тактики спілкування; його спроможність інтерпретувати

інформацію є посередньою; у складених ним текстах нема чітко вираженого стильового розмежування, трапляються лексичні та граматичні помилки; до словників за необхідною довідкою звертається зрідка.

Низький рівень – студент виявляє байдужість до навчання, не вбачає залежності між рівнем розвитку мовних знань та комунікативних умінь і професійним зростанням; не засвоїв сутності риторичних понять; виявляє слабкі знання з культури мовлення; у навчальних комунікативних ситуаціях висловлюється одноманітно, порушує логіку викладу матеріалу; не має сформованих навичок ведення дискусії; не може продумати стратегію і тактику мовленнєвого впливу; часто не дотримується мовних норм; невербальні засоби або не використовує взагалі, або зловживає ними; спроба навести власні приклади часто є невдалою; не спроможний самостійно контролювати власну навчально-пізнавальну діяльність; не осмислює доцільність формування навичок складання текстів різних стилів; не може самостійно виправити зроблені помилки; не контролює власне мовлення щодо нормативності, чистоти, логічності загалом; не використовує словники як довідкові джерела.

Показники сформованості МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей за рівнями (високий, достатній, середній, низький) було застосовано на всіх етапах експериментально-дослідного навчання.

Специфіка організації експериментально-дослідного навчання полягала в тому, що студенти, які навчаються за спеціальністю «Деревообробні та меблеві технології» (магістри), прослухали курс «Фахова термінологія». Метою навчальної дисципліни є формування термінологічної та поглиблення фахово зорієнтованої мовнокомунікативної компетентності студентів; а також удосконалення навичок наукової та професійної комунікації державною мовою.

Уважаємо, що результатом такого навчання є значно вищий рівень їхньої термінологічної компетентності, для оцінювання рівнів сформованості якої визначено певні показники, зокрема:

високий рівень – студент повно, логічно, чітко, правильно викладає теоретичні питання курсу; має глибокі знання фахової термінології; знає

історію її формування, особливості системної організації термінної лексики, характерні ознаки й вимоги до термінів, способи номінації спеціальних понять, особливості створення жанрів наукових текстів; володіє сформованими риторичними навичками; виявляє термінологічну грамотність; має високий рівень мовленнєвої культури; усвідомлено використовує спеціальні найменування відповідно до норм СУЛМ; ураховує специфіку використання багатозначних термінів, розрізняє доцільність / недоцільність використання термінів-синонімів, паронімів; управно обирає й ефективно використовує мовно-виражальні засоби в різних жанрах спілкування; уміє складати нормативні наукові тексти зі спеціальності, аналізувати їх щодо правильності побудови, логіки викладу інформації; обдуманно й коректно рецензує наукові виступи й роботи одногрупників; коректно й стилістично правильно перекладає фахові наукові тексти; розуміє принципи унормування і стандартизації фахових термінів; має сформовану лексикографічну компетентність.

Достатній рівень – студент викладає теоретичний матеріал в основному правильно, проте неповно, допускає неточності; загалом розуміє особливості творення та специфіку використання термінів у діловому мовленні; переважно коректно оперує фаховими термінами та мовно-виражальними засобами; спроможний рецензувати наукові виступи одногрупників; не порушує правил культури мовлення; різні жанри наукових текстів складає переважно правильно; має сформовані навички редагування й перекладу наукових текстів; використовує в процесі навчання словники різних типів.

Середній рівень – студент частково правильно розкриває теоретичні питання щодо фахової термінології, проте виявляє неглибокі знання основ термінознавства, плутається під час аналізу фахових термінів щодо походження, способу творення, граматичних характеристик; у вживанні фахових термінів не допускає грубих помилок; у його відповіді мало прикладів; загалом опанував жанри наукового тексту, проте має труднощі в процесі створення й редагування їх; лише частково виправляє лексичні, стилістичні, граматичні, синтаксичні недоліки, орфографічні й пунктуаційні помилки у

підготовлених текстах; переклад фахових текстів робить переважно зі словником; загалом термінні словники використовує для довідки.

Низький рівень – висвітлюючи теоретичні питання, студент робить багато помилок; неточно формулює основні вимоги до термінів, плутається в лексико-семантичних і структурно-словотвірних особливостях фахових термінів; переважно взагалі не наводить прикладів термінів фаху, часто неправильно уживає їх; виявляє слабкі навички у складанні й редагуванні фахових наукових текстів; під час перекладу наукового тексту має труднощі у сприйнятті інформації, пов'язані зі слабким знанням мови, словники для цього використовує дуже рідко (значно частіше намагається використати перекладач типу Google, Meta).

Показники за рівнями (високий, достатній, середній, низький) сформованості ТК у студентів-лісотехніків було застосовано на всіх етапах експериментально-дослідного навчання.

Розроблені характеристики критеріїв, показників і рівнів сформованості МКК та ТК студентів лісотехнічних спеціальностей дають змогу об'єктивно визначити обсяг мовних знань студентів, рівень розвитку в них професійно зорієнтованого мовлення, сформованість комунікативних навичок, зрозуміти систему ціннісних пріоритетів студента тощо.

5.3. Констатувальний етап експериментального навчання

Для перевірки ефективності моделі формування МКК студента – майбутнього фахівця лісового сектору проведено педагогічний експеримент, складниками якого були констатувальний і формувальний етапи, аналіз результатів експериментального навчання.

Виокремлені етапи відображали послідовність освітнього процесу: від розуміння рівня початкових знань студентів, формування мотивації до навчання до вироблення системи фахово зорієнтованих мовнокомунікативних знань, умінь і навичок та здатності застосувати їх практично.

Констатувальний етап (далі КЕ) експериментального навчання

проводився окремо на початку вивчення студентами двох мовних курсів – «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології». Метою КЕ було визначити початковий рівень сформованості МКК студентів.

Завданнями констатувального етапу експерименту визначено:

- складання діагностувальних завдань для визначення стану сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного компонентів МКК у студентів контрольної та експериментальної груп;

- вимірювання показників початкового рівня МКК (у студентів I та II курсів – дисципліна *УМПС*; у студентів VI курсу – дисципліна «Фахова термінологія»).

На основі визначених й описаних критеріїв було розроблено комплексне завдання для визначення рівнів сформованості МКК, яке студенти виконували під час констатувального зрізу з дисципліни *УМПС* (див.: дод. Д. 1), а саме:

- вправу, метою якої було визначити рівень правописних знань, умінь і навичок студентів, знання студентами частин мови (орфографічна та граматична компетентності);

- завдання, мета якого перевірити початковий рівень володіння студентами соціокультурною, ціннісно-смісловою, мовленнєвою текстовою та культуромовною компетентностями;

- метою третього завдання було перевірити рівень опанування студентами лексикографічної компетентності.

Як ілюстрацію, подаємо варіант завдання для констатувального зрізу:

1) Прочитайте речення. Розставте необхідні розділові знаки та поясніть використання їх. Знайдіть допущені орфографічні помилки, виправте їх і вкажіть необхідне правило. Визначте частиномовну приналежність кожного слова у поданому реченні.

Коли потрапляєш весною у широко-листяні ліси що на Прикарпатті не можливо незамилуватися безлічю синьофіолетових квіток пичіночниці звичайної. Здається що крізь побуріле торішне листя проглядають тисячі синіх блакитних фіолетових квіччаних очей широко розкритих до сонця. Сидить

згорбившись старизний дідусь край вікна і бачить дорогою йдуть заробітчани згорблені зпрацьовані понурі.

2) *Напишіть невеликий твір-роздум на тему «Моя майбутня професія».*

3) *Укажіть, які словники допомогли б Вам правильно виконати вправу та написати твір.*

Крім цього, у процесі усного обговорення студенти мали змогу проявити власні комунікативні спроможності, що дозволило з'ясувати рівень їхньої орфоепічної компетентності, а також стало додатковим засобом для визначення початкового рівня соціокультурної, ціннісно-сміслової, мовленнєвої текстової та культуромовної компетентностей.

Завдання були сформовані таким чином, що кількість орфографічних помилок та необхідних розділових знаків становила по 12 можливих. Відповідно до заявлених відсоткових показників «високий» (90 % – 100 %), «достатній» (75 % – 89 %), «середній» (50 % – 74%), «низький» (менше 50 %) кількість виправлених студентом помилок співвіднесена з показником у % відповідно до рівнів (див.: дод. Л, табл. Л. 1).

Для зручності перевірки завдань констатувального зрізу було підготовлено робочу таблицю, в яку заносилися результати студента за кожною з компетентностей (зразок таблиці подано у дод. Л, табл. Л. 2).

На підставі кількісного аналізу виконаних діагностувальних завдань було визначено показники рівнів сформованості компонентів МКК студентів на констатувальному етапі (дисципліна УМПС), узагальнені в табл. 5.4.

Таблиця 5.4.

Початковий рівень сформованості у студентів лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів на КЕ (у %)

	Рівні											
	високий			достатній			Середній			низький		
	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК
ЕГ	5	2,3	6,5	13,4	14,5	11,8	29,4	40,1	43,9	52,2	43,1	37,8
КГ	5,8	1,5	6,9	12,7	16,5	9,62	37,7	38,9	45	43,9	43,1	38,5

Констатувальний експеримент засвідчив достатньо низький рівень (52,3 % в ЕГ і 43,9 % у КГ) мовних знань, а також мовленнєвих умінь і навичок студентів після навчання в загальноосвітній школі (37,8 % в ЕГ і 38,5 % у КГ). Це виявляється у значній кількості не виправлених орфографічних помилок, не уважності (а в окремих випадках і недоцільності) розстановки розділових знаків, слабкому знанні службових частин мови. Найбільш типовими помилками під час написання твору були порушення стилістичних, орфографічних і пунктуаційних норм, недотримання логіки викладу інформації, змістові повтори, іноді росіянізми та діалектизми. Студенти виявили слабо сформовані навички відбору мовних засобів щодо жанру навчального спілкування. За результатами КЕ, найбільш відомими студентам є орфографічні та тлумачні словники, рідше вони називають словники іншомовних слів, лише в окремих випадках – словники антонімів та паронімів. Високий рівень сформованості лінгвістичного компонента МКК виявили лише 5 % (ЕГ) і 5,8 % (КГ) студентів, а достатній – 13,4 % (ЕГ) і 12,7 % (КГ). Слабким є також володіння студентами соціолінгвістичним компонентом (82 % студентів у – в ЕГ і КГ 83,2 % виявили низький та середній рівні).

Дані КЕ підтвердили необхідність розроблення ефективної методики формування МКК студентів і стали основою для обґрунтування структури МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, визначення основних видів їхньої навчальної діяльності.

Доцільність проведення констатувального зрізу для студентів, які навчаються за спеціальністю «Деревообробні та меблеві технології», обумовлена потребою перевірки гіпотези щодо залежності рівня МКК студентів лісотехнічних спеціальностей від вивчення ними дисципліни «Фахова термінологія». Уважаємо, що додатковий розвиток термінологічної компетентності матиме позитивний вплив на загальний рівень МКК студентів.

Під час констатувального зрізу, проведеного для студентів-магістрів (спеціальність «Деревообробні та меблеві технології») у межах дисципліни «Фахова термінологія», було проведено такі види робіт (робочий варіант

завдань див. у дод. Д. 2):

- завдання, за якими визначався рівень володіння термінологічною компетентністю; також було перевірено орфоепічну, правописну, лексичну, граматичну компетентності студентів на рівні вживання фахових термінів;

- завдання на редагування уривку наукового тексту, мета якого визначити рівень володіння, окрім перелічених вище, текстointерпретувальної, текстотворчої та культуромовної компетентностей. Редагування уривку тексту оцінювалося за критеріями *мовленнєвого оформлення* (відсутність росіянізмів, стилістична доречність) й *загальної грамотності* (кількість виправлених орфографічних, граматичних, синтаксичних та пунктуаційних помилок).

Задля точності результатів перевірки завдань констатувального зрізу також було розроблено робочу таблицю, у яку заносилися результати студента за кожним із виконаних завдань (зразок таблиці подано дод. Л, табл. Л. 3), за якою визначався рівень кожної компетентності.

Узагальнені показники вимірювання рівнів сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів у студентів, які навчаються за спеціальністю «Деревообробні та меблеві технології», на КЕ (дисципліна «Фахова термінологія») подано в таблиці 5. 5.

Таблиця 5. 5

Початковий рівень сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів у студентів-магістрів спеціальності «Деревообробні та меблеві технології» на констатувальному етапі (у %)

у %	Рівні											
	високий			достатній			середній			низький		
	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК
ЕГ	9,5	19,1	14,3	23,8	19,1	28,6	33,3	28,6	28,6	33,3	33,3	28,6

Результати КЕ засвідчили середні показники високого та достатнього рівнів лінгвістичного (у 33,3 % студентів), соціолінгвістичного (у 38,2 % студентів) та прагматичного (у 42,9 % студентів) компонентів МКК.

Як засвідчують дані таблиці 5.5, близько третини студентів виявили низький рівень лінгвістичного (33,3 %), соціолінгвістичного (33,3 %) і прагматичного (28,6 %) компонентів. Тому актуалізації потребують питання щодо правопису фахових термінів, специфіки використання їх в наукових текстах, способу творення, походження та ін. Ще одним важливим завданням стає формування у студентів навичок уживання термінів відповідно до норм наукової української мови, висвітлених у ДСТУ 3966 – 2000, ДСТУ 1.5:2003 та ДСТУ 3966 – 2009.

Вагомим аргументом на користь розроблення експериментальної методики формування МКК студентів стали результати опитування щодо доцільності такого навчання, проведеного серед викладачів української мови професійного спрямування (див.: дод. В. 3) і викладачів спеціальних дисциплін (див.: дод. В. 2). Аналіз думок викладачів дав змогу визначити роль мовних дисциплін у технічному виші, з'ясувати труднощі, з якими вони стикаються під час формування мовленнєвих навичок студентів, а також їхні погляди на розвиток цього процесу.

Зокрема у самому трактуванні поняття *мовнокомунікативна компетентність* спостерігаємо деякі розходження в міркуваннях: викладачі-філологи переважно пояснюють її як сукупність мовленнєвих умінь і навичок для успішної професійної комунікації, правильне вживання фахових термінів, якість особистості, без якої професійне зростання неможливе взагалі.

У поясненнях викладачів спеціальних дисциплін переважають висловлювання типу «мовнокомунікативна компетентність – уміння чітко і ясно формулювати свою думку в усній та письмовій формі, мати багатий словниковий запас, володіти літературною мовою, доброю дикцією, пояснювати, доводити свою точку зору співрозмовнику, розуміти зміст повідомлень від співрозмовника, дотримуватися культурних, етичних норм у спілкуванні»; «розумію як вагому, якщо не вирішальну, складову здатності студента до оволодіння обраним фахом та його інтелектуального формування як особистості... в її основі є сукупність професійних та загальнокультурних

знань»; «думаю, що це вміння спілкуватись між людьми в тому напрямі, у якому вони працюють або навчаються»; «уміння зрозуміло викладати свою думку з питань, що стосуються обраного фаху, з використанням відповідної термінології»; «здатність студента володіти високим рівнем відтворення знань за допомогою вербальних засобів»; «мовнокомунікативна компетентність передбачає вміння правильно висловлювати свою думку, доступно пояснювати свою позицію, здатність установлювати контакт зі співбесідником».

Значення МКК у формуванні комунікативних умінь і навичок студентів за обраним фахом викладачі спеціальних дисциплін диференціюють: «від конкретної спеціальності, наприклад, для фахівця-педагога – вирішальне; будівельника – суттєве; «айтішника» – менш суттєве».

І викладачі-філологи, і викладачі спеціальних дисциплін одноставно розуміють потребу в поглибленні мовної підготовки студентів технічних спеціальностей. Зокрема, на запитання «Наскільки важливими, на Ваш погляд, є фахово зорієнтовані комунікативні навички для майбутньої роботи студента-лісотехніка?», «Чи є потреба спеціально навчати студентів професійного спілкування?» усі опитані дали ствердну відповідь. Проте у питанні «У якій формі, на Вашу думку, це повинно відбуватися?» думки опитаних розійшлися: якщо філологи переконані в необхідності викладання мовних дисциплін у технічному виші, то викладачі спеціальних дисциплін (60 %) вважають, що таке навчання повинно відбуватися в процесі вивчення спеціальних предметів (наприклад, «на практичних і лабораторних заняттях, коли є більше можливості спілкуватися у формі діалогу»), і лише 40 % розглядають можливість формування навичок фахового мовлення під час вивчення мови професійного спрямування (серед відповідей респондентів є такі варіанти: «думаю, що під час занять кожен викладач-філолог повинен навчати в профільних вузах фахової термінології»; «так, але у співпраці з викладачем-спеціалістом»; «може, але йому треба входити у тонкощі фахової діяльності (наприклад назви механізмів, деталей машин) і співпрацювати з викладачами фахових кафедр»; «безумовно, що може сприяти такому навчанню. Доцільність такого підходу до оволодіння

фаховими термінами є сумнівною, хоча б з огляду на значну кількість фахових дисциплін, навіть у межах підготовки фахівців окремої спеціальності»).

Необхідно зазначити, що лише незначна частина викладачів спеціальних дисциплін (24 %) виправляє мовленнєві помилки студентів (у варіантах відповідей, для прикладу, такі: «виправляю помилки по ходу відповіді, іноді залучаючи до цього аудиторію»; «звертаю увагу на ті чи інші помилки в мовленні, або найчастіше своїм прикладом»). Результати бесід із викладачами дають розуміння того, що під час перевірки контрольних робіт переважна більшість із них не зважає на помилки, зроблені студентами, проте така перевірка є обов'язковою в процесі аналізу курсових і дипломних робіт.

На доцільність вивчення фахової термінології в лінгвістичному аспекті в окремому курсі вказали 78 % викладачів-філологів, 22 % вважають, що курс *УМПС* повною мірою охоплює таке навчання. Проте ствердну відповідь на питання «Чи потрібними є, на Вашу думку, нові навчальні посібники для поглибленого вивчення фахової термінології?» дали 80 % з них.

Викладачі української мови професійного спрямування як найбільш важливі назвали такі критерії сформованості комунікативного мовлення студентів (на момент початку навчання у вищій школі), як уміння висловлюватися повними реченнями, спілкуватися нормативною літературною мовою, не використовувати суржику, сленгу.

Серед труднощів, що виникають у студентів у процесі формування мовнокомунікативних умінь, викладачі виділили уміння формулювати думку завершеним реченням, викладати інформацію логічно, уникати повторів, слідкувати за власним мовленням щодо його нормативності (особливо щодо слів-паразитів).

Для розроблення ефективної методичної системи формування МКК студентів важливими були відповіді викладачів на запитання «Які види роботи Ви застосовуєте для формування мовнокомунікативних умінь і навичок студентів? На яких заняттях?». Викладачі фахових дисциплін переважно наголошують на тому, що «комунікативну вправність можна ефективно

формувати під час спілкування зі студентами разом із вивченням ними фахових дисциплін», «під час проведення будь-якого з видів навчальних занять – лекцій, лабораторних, практичних чи навчальних практик», «швидше в ході лекційних занять – власним прикладом, а практично – на семінарських під час доповідей, бесід, дискусій, коли в ході спілкування робляться певні зауваження чи виправлення тих чи інших термінів» тощо викладачі-філологи більш системно підходять до цього процесу: у їхніх відповідях переважають варіанти на зразок «постійно контролюю мовлення студентів щодо правильності, виправляю зроблені студентом помилки», «акцентую увагу студентів на необхідності дотримання мовних норм у процесі спілкування, закликаю студентів слідкувати за мовленням одногрупників під час заняття», «це діалоги і полілоги зі студентами, що відбуваються і на лекціях, і на семінарських заняттях».

З метою усунення недоліків і поліпшення якості процесу навчання викладачам було запропоновано дати відповідь на питання «Чи хотіли б Ви отримати інформацію з питань роботи над формуванням професійної мовнокомунікативної компетентності студентів? Що саме Вас цікавить із цієї проблеми?» У відповідях респондентів простежуємо протилежні міркування: від категоричного «ні», (15 %) до конкретних побажань: «Пояснити основні методи і способи формування фахових комунікативних умінь», «Як можна сформувати у студентів звичку перевіряти написане щодо помилок і розділових знаків», «Мене цікавлять методичні розробки з цієї проблематики, зокрема у плані практичного застосування сучасних методичних підходів при опануванні знань з фахових дисциплін», «Найбільше цікавить у формуванні професійної мовної комунікативної компетентності – поширювання і вживання термінології, що відповідає національним, а не радянським правилам» та ін.

За підсумками анкетування викладачів української мови професійного спрямування та викладачів спеціальних дисциплін окреслено коло питань з роботи над формуванням МКК (удосконалення системи методів і прийомів формування МКК студентів, вивчення фахової термінології «відповідно до національних правил», формування риторичних умінь студентів та ін.), а також

узагальнено основні напрями удосконалення освітнього процесу.

Загалом анкетування підтвердило потребу в поглибленні роботи над розвитком мовнокомунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, важливість і необхідність розроблення цілісної системи формування МКК студентів.

Задля усунення прогалин у формуванні МКК студентів викладачі-філологи запропонували збільшити кількість годин на вивчення української мови за професійним спрямуванням у закладах вищої освіти, упровадити в освітній процес курси «Основи риторики», «Основи термінознавства». Важливо, що переважна більшість викладачів загалом усвідомлює, що ефективність розвитку МКК студентів залежить від взаємодії, тісної співпраці викладачів спеціальних дисциплін і викладачів-філологів.

У процесі створення моделі формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей також були враховані результати опитування, проведеного серед студентів I та II курсів до початку вивчення ними «Української мови (за професійним спрямуванням)» (див.: дод. В. 4).

Моніторинг чинників формування МКК студентів, проведений у формі опитування студентів-лісотехніків (див.: дод. В. 1), допоміг визначити розуміння студентами доцільності вивчення мовних дисциплін і їхні потреби, урахувати їх на формувальному етапі дослідження з метою розвинути в них ціннісне ставлення до мови, поглибити бажання удосконалювати мовні знання, розвивати комунікативні уміння й навички.

Загалом результати діагностувального зрізу, моніторинг чинників формування МКК студентів й опитування викладачів переконливо підтвердили потребу в розробленні ефективної методики формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей.

5.4. Формувальний етап експериментального навчання

Основою для розроблення експериментальної методики формування МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей стали результати

анкетування, аналіз письмових робіт, спостереження над усним мовленням студентів, а також вивчення педагогічної, психологічної, лінгводидактичної літератури. Необхідність створення методики формування фахових мовнокомунікативних умінь і навичок у студентів лісотехнічних спеціальностей зумовлена такими чинниками:

- назрілими вимогами ринку праці до підготовки конкурентоспроможних фахівців високого рівня кваліфікації;
- відсутністю у студентів навичок правильного послуговування фаховою термінологією, зв'язного логічного мовлення, невмінням аргументовано відстоювати власну думку, переконувати співрозмовника, що в майбутньому матиме негативний вплив на їхню професійну самореалізацію;
- відсутністю цілісної методично обґрунтованої системи формування фахово зорієнтованої МКК у студентів-лісотехніків.

Під час формувального етапу (далі ФЕ) експериментального навчання студенти вивчали курси *УМПС* та «Фахова термінологія» відповідно до підготовленого навчально-методичного комплексу кожної дисципліни.

У межах опрацювання навчального матеріалу з курсу *УМПС* студенти виконували завдання, розроблені до кожної теми, а саме: тести відкритої та закритої форми (із одним або кількома варіантами правильної відповіді), завдання на встановлення відповідності, вправи за зразком, вправи за завданням (лексичні, стилістичні, граматичні), вправи на переклад та редагування наукового тексту, описові питання, есе тощо (див.: дод. Ж. 4). Крім цього, до кожного семінарського та практичного заняття студентам були запропоновані теми доповідей для самостійного опрацювання й підготовки виступу на занятті.

Розглянемо формувальний етап становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей більш детально. Оскільки це складний процес, то необхідною є конкретизація основних етапів: *пізнавально-мотиваційного, власне формувального, узагальнювально-рефлексивного.*

Метою першого *пізнавально-мотиваційного етапу* було допомогти студентам зрозуміти реальний рівень мовних знань, комунікативних умінь і

навичок (на основі самоаналізу, самооцінювання), виробити в них стійку мотивацію до навчання, сформувавши розуміння мети і завдань навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)».

Запропоновані студентам комплексні завдання (див.: дод. Д. 1) дали змогу не лише визначити початковий рівень сформованості правописної, граматичної, мовленнєвої текстової, культуромовної, лексикографічної та інших компетентностей, а допомогти студентам зрозуміти реальний рівень їхніх мовних і правописних знань та умінь, комунікативних навичок, спроможність послуговуватися словниками з довідковою метою.

Матеріали першої лекції «Державна мова – мова професійного спілкування» знайомлять студентів із предметом і завданнями курсу УМПС, забезпечують розуміння ними мови професійного спілкування як функціонального різновиду української літературної мови, актуалізують поняття *мова, мовлення, функції мови, національна мова, літературна мова, мовна освіта, мовне виховання, мовнокомунікативні вміння*.

Зосереджуючи увагу студентів на меті і завданнях навчальної дисципліни, зацентровано на тому, що підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, формування МКК студентів означає чітке і правильне розуміння ними ролі державної мови в професійній діяльності, повагу до української літературної мови, до мовних традицій, практичне оволодіння засобами передусім офіційно-ділового й наукового стилів сучасної української мови, розвиток навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні, що забезпечить у майбутньому високий нормативний рівень їхньої професійної комунікації.

Лекції «Лексика сучасної української мови», «Стилі сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні», «Словники в мові професії» спрямовані на поглиблення й систематизацію теоретичних мовних знань студентів, отриманих ними ще в школі. Елементи бесіди на цих лекціях сприяли активізації шкільних знань з лексики (співвідношення понять лексикологія й лексика, активна й пасивна лексика, терміни й професіоналізми,

соціальні й територіальні діалекти, склад лексики української мови щодо походження), стилістики (поняття про стиль та жанр, основні ознаки стилів, функційні стилі української мови та сфера їх застосування), лексикографії (розуміння призначення енциклопедичних і лінгвістичних словників, їх ролі в підвищенні мовленнєвої культури фахівця лісового господарства), допомогли викладачеві акцентувати увагу студентів на тих положеннях, які вони не точно або й неправильно пояснювали, що зало змогу студентам краще засвоїти матеріал лекцій загалом.

Пізнавально-мотиваційний етап пов'язаний також із формуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентами в процесі навчання, що полягає в забезпеченні міжособистісної комунікації, взаємопов'язаної співпраці студентів і викладача, налаштуванні їх на навчальний діалог, розвитку мотивації до активної навчальної діяльності, створенні психологічної атмосфери взаємної поваги й рівності учасників освітнього процесу.

На першому етапі також було доопрацьовано навчальні матеріали, скориговано й ускладнено форми опрацювання їх, загалом систематизовано змістове наповнення процесу становлення МКК.

На *власне формувальному етапі* вироблення мовнокомунікативних навичок студентів відбувалося паралельно за трьома компонентами МКК – лінгвістичним, соціолінгвістичним і прагматичним.

Лінгвістичний компонент вважаємо базовим для формування МКК студентів, бо в його основі належне засвоєння норм СУЛМ, розвиток практичних навичок систематичного дотримання їх в усному і писемному мовленні. Складниками лінгвістичного компонента МКК студентів-лісотехніків є орфоепічна, лексична, правописна, граматична та стилістична компетентності. На одному з перших занять увагу студентів було зацентровано на необхідності правильного наголошування слів. Упродовж навчання було виправлено й пояснено акцентуаційні помилки, зроблені студентами під час виступів, а також групі пропонувалося стежити за мовленням одногрупників і виправляти такі помилки. Зробити цей процес системним допомагає підготовлений словник-

довідник «Подвійне наголошування» та орфоепічні / орфографічні словники. Також студентам було запропоновано виконати вправи, наприклад такі:

1. У поданих словах поставте наголос (за потреби скористайтесь орфографічним чи орфоепічним словником української мови).

Пишу, нести, загадка, питання, предмет, шофер, сімдесят, вимова, повземо, документ, кілометр, квартал, корисний, разом, заввишки, завдовжки, ненависть, завдання, процент, український.

2. У поданих словах поставте наголос (за потреби скористайтесь орфографічним чи орфоепічним словником української мови).

Колесо, чотирнадцять, черговий, виразно, одинадцятий, ім'я, випадок, свого, олень, черпати, виробіток, весняний, або, колія, ненавидіти, ненависть, загадка, моя, діалог, порядковий, котрий, наново, затемна, роблю.

3. Подані слова згрупуйте за наголошеним складом (перший, другий, третій).

Телефон, низький, стенографія, ллємо, легкий, разом, учні, подруга, роблю, простий, дефіс, озерце, дзвінкий, ходжу, сотенний, спроквола (присл.), сплячи (дієприсл.), помилка, ясний, низький, монолог, лете, одного, одинадцять.

4. Подані слова згрупуйте за наголошеним складом (перший, другий, третій).

Житло, витрата, кажу, виплата, забавка, перегук, перебіг (ім.), пасинок, усього, відчай, легкий, тридцяторо, була, того, сосна, стерпіти, ознака, будь-як, цього, віч-на-віч, глибокий, первісний, шістнадцяторо, чорнозем.

Використання такого прийому суттєво поліпшило навички студентів із нормативного наголошування слів, сприяло усуненню діалектних наголосів (типу бєре, бєру, мѳя, твѳя, нѳшу, пїшу, будѳмо).

Задля перевірки рівня сформованості акцентуаційних умінь і навичок під час модульних контрольних робіт студенти виконували тестові завдання, наприклад такі:

1. У якому рядку подано нормативні варіанти наголошення дієслівних форм:

а) не́сти, вéзти, несéмо, везéмо;

б) несті́, везті́, несемó, веземó;

в) несті́, везті́, несéмо, везéмо.

2. У якому з варіантів правильно наголошено всі слова?

а) катáлог, макі́вка, мікрóметр (прилад), завданн́я;

б) чорно́зем, чорно́слив, роблю́, черешне́вий;

в) добу́ток, дереві́на (одне дерево), деревина́ (матеріал), черéшневий;

г) мікромéтр (одиниця виміру), на́впі́л, низи́на, всьо́го.

Найбільшу увагу формуванню лексичної компетентності було приділено під час опрацювання тем «Лексика української мови», «Стилі сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні». Окрім вивчення теоретичних питань щодо поділу лексики української мови за вживанням, лексичного складу української мови за походженням, функційних стилів української мови та сфери їхнього застосування, студенти виконували тренувальні вправи й завдання, наприклад:

1. Серед поданих слів виберіть однозначні.

Складати, текст, промова, виступ, графіка, графік, листок, дерево, рубка, природа, дуб, засідання, коло, праця, цикл, будова, характер, науковець, лісничий, різьблення, орнамент, натура, фарби, малюнок, писемність, переконання, запропонувати, рішення, книга, школа, процес, журнал.

2. Котрі з поданих слів є багатозначними?

Ботаніка, мотор, виставка, експозиція, корінь, ліс, будувати, малювати, економіка, маркетинг, обладнання, моделювання, пропозиція, квота, нарис, налаштування, комп'ютер, програма, офіс, сторінка, мишка, вікно, портрет, параметр, штат, рослина, рідина, вода, енергія, обсяг, плече, коліно, техніка.

3. До поданих дієслів доберіть синоніми. З'ясуйте, котрі з дібраних синонімів доречно застосовувати в офіційно-діловому та науковому стилях, а котрі – ні.

Наполягати, написати, керувати, вирішити, виробляти, акумулювати, ґрунтуватися.

4. Поясніть значення паронімів *корисливий – корисний, кваліфікаційний – кваліфікований, інформативний – інформаційний, деревинний – деревний – дерев'яний – дерев'янистий, механізований – механічний, особистий – особовий*. Складіть речення так, щоб розрізнити семантику паронімів.

5. Поясніть значення паронімів *лісівник – лісник – лісничий, звичка – навичка, база – базис, естетика – етика, суперечка – суперечність, систематичний – систематизований – системний*. Складіть речення так, щоб розрізнити семантику паронімів.

Важливим компонентом лексичної компетентності студентів вважаємо формування у них навичок чистого літературного мовлення, позбавленого російнізмів, діалектизмів, сленгу, слів-паразитів та інших позалітературних елементів. З цією метою на початку кожного заняття було проведено так звану «п'ятихвилинку», на якій пропонувалося студентам виправити озвучені вислови, наприклад: *відкривати ключем двері, не здержати слова, більша половина, негативно відноситися, вийшов термін дії, перейшов границі, рахую можливим, переписка триває, вислати відкритку, неперервно змінюється, домоворитися з організаторами, зустрічаються помилки, круглодобово працює, незамінимий працівник, користуватися успіхом, добрий по натурі*.

У межах самостійного опрацювання (див.: дод. Ж. 6) навчального матеріалу за темою студенти виконували завдання, розміщені в навчальному посібнику «Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку» (стор. 129–134), наприклад:

1. Користуючись екологічним словником, доберіть власне українські екологічні терміни, поясніть їхнє значення.

2. Користуючись екологічним словником, доберіть іншомовні екологічні терміни, поясніть, з якої мови вони походять, а також з'ясуйте, чи змінилося їхнє значення в процесі запозичення.

3. З'ясуйте, з якої мови походять подані нижче екологічні терміни.

Абіогенез, рослинність, середовище, зона водоохоронна, баланс кисневий, фітоценоз, популяція, абіосфера, газочуттєвість рослин, пристосування, біогеоценоз, екзоти, екологічні чинники, бар'єр біологічний, акліматизація, забруднення антропогенне.

4. Визначте, які групи лексики щодо вживання використано в поданому тексті.

Охорона навколишнього природного середовища, раціональне використання природних ресурсів, забезпечення екологічної безпеки для життєдіяльності людини – невід'ємна умова сталого економічного та соціального розвитку України.

Великою проблемою в нашій країні і в усьому світі є ставлення до природи. Люди вже не помічають навколо себе прекрасної природи, вони вирубують ліси, осушують болота, вбивають звірів, будують заводи і забруднюють природу. У багатьох країнах створено організації захисту природи, але це дуже мало, адже люди продовжують жорстоко знищувати природу, не усвідомлюючи того, що роблять. Природа – це наше життя.

Не буде природи – не буде нас. Винищуючи ліси, будуючи заводи на цих територіях, люди думають лише про гроші та вигоду, а ні в жодному разі про природу, про красу, про звірів і навіть про своє нормальне майбутнє життя. Я вважаю, що це ненормально, це жахливо, люди знищують природу, знищуючи себе. І ніхто не усвідомлює, що ми – частина природи. І якщо таке ставлення до природи не зміниться, жахлива неминуча катастрофа чекає на нашу Землю, і в ній будуть винні саме люди. Можливо, з часом люди зрозуміють, що вони роблять, але вже буде пізно, і ніхто не поверне нам чистого повітря, звірів, ліси, нашу рідну дорогу природу.

(За матеріалами сайту <http://www.ukrlib.com.ua/sochm/printout.php?id=481>)

За результатами опрацювання тем «Лексика української мови», «Стилі сучасної української літературної мови в професійному спілкуванні», «Культура усного фахового спілкування» студенти виконували практичну роботу 1 (варіанти завдань подано у дод. Ж 5.1).

У контрольних роботах ураховано необхідність перевіряння засвоєння знань, формування практичних умінь і навичок, що відображають рівень сформованості у студентів лексичної компетентності, наприклад:

1. Установіть відповідність між групами лексики і прикладами слів.

- | | |
|--|-----------------------------|
| <i>а) аргумент, синтез, динаміка;</i> | <i>1) побутова лексика;</i> |
| <i>б) вивірка, комин, плай;</i> | <i>2) терміни;</i> |
| <i>в) дуб в шубі, маточник, сікач;</i> | <i>3) професіоналізми;</i> |
| <i>г) хліб, працювати, читання;</i> | <i>4) діалектизми;</i> |

2. До якої лексичної групи належать слова «орнітологія», «колоїд», «кисень», «ентомолог», «термітник»?

1) професіоналізми; 2) жаргонізми; 3) арготизми; 4) терміни.

3. До якої лексичної групи належать слова «файно», «хутко», «пательня», «вуйко», «стрийко»:

1) професіоналізми; 2) жаргонізми; 3) діалектизми; 4) терміни.

4. Нормативним є вживання таких словосполучень:

- 1) кореневий приголосний, корінний зуб, коренева система;*
- 2) корінний приголосний, кореневий зуб, корінна система;*
- 3) листкове тісто, листове залізо, листяна земля;*
- 4) листяне дерево, листове тісто, листяний ліс.*

5. Продовжте твердження: професіоналізм – це...

1) слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо;

2) слово або словосполучення, що позначає спеціальне поняття певної професії;

3) слово або словосполучення, що використовується в науковому та діловому спілкуванні представниками певної професії.

6. Пасивна лексика це:

- а) архаїзми, історизми, неологізми;*
- б) історизми, неологізми, професіоналізми;*
- в) діалектизми, архаїзми, неологізми.*

7. У котрому з варіантів правильно названо складники корінної лексики української мови?

- 1) *власнеукраїнська лексика, історизми, архаїзми;*
- 2) *слова індоєвропейського походження, спільнослов'янська лексика, спільносхіднослов'янська лексика, власнеукраїнська лексика;*
- 3) *інтернаціоналізми, екзотизми, варваризми;*
- 4) *власнеукраїнська та діалектна лексика.*

Спостереження за формуванням навичок правильного написання слів і вдосконалення цього процесу відбувалися впродовж усього навчання, проте контролювати розвиток правописної компетентності студентів фактично можна було лише під час вивчення ними УМПС, оскільки на інших заняттях викладачі не завжди враховували рівень грамотності студентів під час перевіряння письмових робіт. Тому дуже важливо мотивувати студентів виробити звичку завжди контролювати написане щодо правильності, а за потреби (для довідки) використовувати орфографічний словник. Взаємоперевірка студентами практичних робіт (наприклад, під час роботи в парах) допомагає їм навчитися сприймати написане не лише щодо змісту, а й стосовно правильності написання слів. Спільний аналіз виявлених помилок здійснювався на основі пригадування необхідного правила чи пошуку його в «Українському правописі» або довіднику з мови. Такі навички студенти використовували також і під час редагування текстів наукового та офіційно-ділового стилів.

Розвиток граматичної компетентності передбачав вироблення в студентів навичок правильного вживання граматичних форм слів і побудови словосполучень та створення зв'язних висловлювань. Під час вивчення тем «Труднощі у використанні граматичних форм слів у науковому мовленні», «Синтаксис наукового і ділового мовлення» робота зі студентами спрямована на опрацювання особливостей використання граматичних категорій іменника, прикметника, займенника й дієслова в наукових текстах, з'ясування специфіки вживання прийменникових конструкцій, пояснення правил координації присудка з підметом, складних випадків керування, засвоєння синтаксичних

конструкцій, уживаних у наукових текстах та текстах документів тощо, наприклад:

1. Укажіть речення з правильно утвореними формами кличного відмінка іменників.

1. *Іване Степановичу, прошу зайти до кабінету.* 2. *Орися Василівна, підготуйте звіт до обіду.* 3. *Ірино Анатолієвно, до Вас прийшов відвідувач.* 4. *Мирон Михайлович, з'єдную вас з абонентом.* 5. *Олегу Сергійовичу, прошу виконати завдання оргкомітету.* 6. *Марія Михайлівна, зосередьте увагу на усуненні недоліків.* 7. *Євгене Миколайовичу, передайте мені папку з документами.*

2. Підкресліть прикметники, які недоцільно вживати в науковому та офіційно-діловому стилях.

Архіскладний, економічний, ультрасучасний, презавзятий, дрібний, молодявий, дрібен, важливий, детальний, надзвичайний, натхненний, дерзновенний, надзвуковий, претяжкий, стійкий, напівм'який, грузький, привітненький, неказаний, локальний, круглявий, прямицький, індустриальний, однаковісінський, лісозахисний, дуплавий, міжгалузевий, величавий, клейкий, аукціонний, предовженний, біогенний.

3. Укажіть рядок, у якому подано правильні форми ступенів порівняння прикметників.

- а) найпрацьовитіший, менш досвідчений, найвагоміший;*
- б) меш вдалих, більш переконливий, найбільш доречніший;*
- в) найосновніший, менш забезпечений, вимогливіший;*
- г) найзмістовніший, найбезпосередніший, найкращий;*
- д) найбільш вигідний, найдеталізований, найвірогідніший.*

4. Котре з поданих тверджень є правильним?

а) Якщо складений числівник стоїть на початку речення, то його слід записати цифрами;

б) порядкові числівники, записані арабськими цифрами, необхідно вживати з відмінковими закінченнями;

в) комбінований запис числівників не доцільно використовувати в текстах офіційно-ділового й наукового стилів.

5. У поданих словосполученнях узгодьте числівник з іменником.

Два / двоє (абітурієнт), сім / семеро (студент), двадцять / двадцяттеро (дитина), три / троє (доценти), п'ять / п'ятеро (менеджер), вісім / восьмеро (технолог), сімнадцять / сімнадцяттеро (працівників), дванадцять / дванадцяттеро (відвідувач), вісім / восьмеро (професор), чотири / четверо (президент), десять / десятеро (слухач).

6. Котре з поданих тверджень є правильним?

а) форми наказового способу переважають в особистих документах;

б) у діловому спілкуванні форми теперішнього часу говорим, працюєм необхідно замінити формами говоримо, працюємо;

в) в офіційно-діловому та науковому мовленні інфінітив мусить мати закінчення *-ти*, а не *-ть*, яке вживається лише в розмовному мовленні і для ділових паперів є неприйнятне;

г) нормативним для української мови є вживання активних дієприкметників;

д) в офіційно-діловому стилі переважають дієслова теперішнього часу зі значенням позачасовості.

Орієнтовний план проведення практичного заняття на тему «Робота з морфологічними засобами наукового тексту. Труднощі у використанні граматичних форм слів у процесі наукового мовлення» подаємо в дод. Ж. 2.

У межах «п'ятихвилинки» студентам пропонувалося виправити граматичні помилки у висловах, наприклад: *найбільш цікавіший, мени золотий, темно-синіший, порядка сто осіб, дякувати вас, пішла по справам, по тижням, по всім правилам, півтори літри, самий молодий, найвагомий, два студента, нуль цілих вісім десятих відсотків, п'ятеро професорів* та ін.

За результатами вивчення теми студенти виконували практичну роботу 2 (див.: дод. Ж. 5.2). У контрольних роботах рівень граматичної компетентності студентів було перевірено за допомогою таких завдань:

1. Сукупність правил відмінювання слів – це:
 - а) орфоепічні норми;
 - б) орфографічні норми;
 - в) морфологічні норми;
 - г) лексичні норми.
2. Правильною є така форма звертання;
 - а) *Шановна Галино Дмитрівно!*
 - б) *Шановна Галина Дмитрівна!*
 - в) усі форми звертання є правильними.
3. У документах варто вживати стандартизовані сполучення типу:
 - а) *згідно з, у відповідності, у зв'язку;*
 - б) *згідно до, відповідно, у зв'язку з;*
 - в) *згідно з, відповідно до, у зв'язку з.*
4. У котрому рядку подано правильні граматичні форми іменників?
 - а) *Віталієм, Ігором, Наталією;*
 - б) *Ігоря, хабара, єгеря;*
 - в) *Андріє Івановичу, брате, споживачу.*
5. У котрому рядку подано правильні форми ступенів порівняння прикметників?
 - а) *більш вагомий, доречніший, менш влучний;*
 - б) *більш кращий, самий впевнений, найвпевненіший;*
 - в) *менш переконливий, самий переконливий, найпереконливіший.*
6. У котрому рядку подано правильні граматичні форми числівників?
 - а) *двадцяти трьома, на двадцяти двох;*
 - б) *сьомастами сороками сьома;*
 - в) *сімомастами дев'яноста сімома.*

Основи стилістичної компетентності студенти опанували ще під час навчання в школі, тому у виші вдосконалюємо мовностилістичні вміння студентів, працюємо над розвитком у них навичок усвідомленого вмотивованого використання мовних засобів відповідно до мовленнєвої ситуації. Після опрацювання теоретичного матеріалу за темою «Стилі сучасної

української літературної мови в професійному спілкуванні» студенти виконували завдання, наприклад тестові:

1. Стилїстика – це наука про... (Виберіть варіант правильної відповіді)

- а) лексику та її застосування в процесі спілкування;*
- б) систему стилів сучасної української мови;*
- в) лексику української мови щодо її походження;*
- г) систему мовних засобів, що використовуються в процесі спілкування;*
- д) правила поєднання слів у словосполучення та речення.*

2. Мовний стиль – це... (Виберіть варіант правильної відповіді)

- а) прийоми спілкування;*
- б) мовленнєва ситуація;*
- в) сукупність мовних засобів, вибір яких залежить від змісту, мети та характеру висловлювання;*
- г) варіант літературної мови, що застосовується у суспільно-політичному та громадському житті;*

д) правила поєднання слів у словосполучення та речення.

3. Мовленнєва ситуація – це... (Виберіть варіант правильної відповіді)

- а) характер спілкування;*
- б) сукупність мовних засобів;*
- в) мета висловлювання;*
- г) час, місце та умови спілкування;*
- д) співрозмовники;*
- е) прийоми спілкування.*

4. Укажіть ознаки, притаманні кожному стилю:

- а) сфера застосування;*
- б) функціональне призначення;*
- в) вирішення конкретних завдань;*
- г) характерні ознаки;*
- д) система мовних засобів і стилістичних прийомів;*
- е) поєднання елементів різних стилів.*

5. Основними лексичними засобами, що використовуються в науковому стилі, є:

- а) професіоналізми;*
- б) загальнонавчана лексика;*

- б) просторічна лексика; д) терміни;
в) сленг; е) діалектизми.

6. Котрі з поданих нижче підстилів є складниками художнього стилю?

- а) поетичний; д) драматичний;
б) ліричний; е) емоційно забарвлений;
в) епічний; є) комбінований.
г) виражальний;

7. Установіть відповідність між стилями та їхніми ознаками:

- | | |
|-------------------------------|---|
| 1) художній стиль; | А) логічна послідовність викладу інформації; вплив на читача чи слухача; образність мовлення; |
| 2) науковий стиль; | Б) невимушеність спілкування та непередготовленість співрозмовників до процесу мовлення; |
| 3) розмовно- побутовий стиль; | В) значна кількість наукової термінології; об'єктивний аналіз; докладні висновки; |
| 4) публіцистичний стиль; | Г) образ автора; вплив на читача засобами художнього слова; наявність розгалуженої системи образів; |
| 5) офіційно-діловий стиль; | Д) чітка композиція тексту в поєднанні з вільним вибором мовних засобів; |
| 6) епістолярний стиль | Е) точність, стандартизованість форми. |

8. Визначте, до якого стилю належить поданий текст. Укажіть, за якими ознаками Ви зробили такий висновок.

Першою науковою працею Е. Головкевича, написаною на основі власних досліджень, була «Лісова флора». Саме на той час припадає його перше зацікавлення сипкими пісками, які щораз більше вражали родючі поля, становили загрозу голоду не одному селу. Створення терас, їхнє задерніння і залісення було обов'язковим. Силою аргументів він зумів переконати широку громадськість і владу в тому, що наближається катастрофа. Не маючи

належних коштів, розпочав меліоративні роботи. Доклавши титанічних зусиль, не раз витративши власні гроші, він був не лише державним службовцем, а й аматором у боротьбі з ерозією. Плоди його праці побачили ще сучасники. Соснові ліси навколо Судової Вишні, Хоросниці, Мостиськ, на Яворівщині, Перемишляниціні росли на очах. Місцеві селяни, які чинили опір залісенню через свою неосвіченість, маючи зиск із його результатів, ще за життя хотіли ставити пам'ятник Емілю Головкевичу.

Також студенти складають тексти про екологічні проблеми довкілля (10–15 речень) у різних стилях і роблять необхідні пояснення.

Формування соціолінгвістичного компонента МКК студентів лісотехнічних спеціальностей передбачає розвиток соціокультурної та ціннісно-сміслової компетентностей. Це, наприклад, усвідомлене використання української мови в сім'ї, під час навчання, у майбутньому на роботі, намагання послуговуватися літературною мовою. Сприйняттю мови як цінності сприяє поглиблене її вивчення. Домогтися цього від студента можна лише за умови розвитку системи ціннісних і морально-етичних понять / орієнтирів особистості загалом і щодо мови зокрема, це чітка мотивація до навчання; сприйняття мови як значущої цінності, становлення мовного світогляду, мовного патріотизму, послідовне дотримання принципу обов'язкового використання державної мови у спілкуванні; контроль власного мовлення щодо змісту, тону, манери висловлювання; дотримання норм мовленнєвого етикету тощо.

До прагматичного компонента належать термінологічна, мовленнєва текстова (текстоінтерпретувальна, текстотвірна), культуромовна та лексикографічна компетентності.

Термінологічну компетентність формували упродовж *опрацювання* усіх тем дисципліни *УМПС*. Під час першої лекції вказували на зв'язок курсу з мовою професійного спрямування, у процесі вивчення лексичного складу української мови пояснюємо, що таке термін та професіоналізм, визначаємо різницю між ними, наводимо приклади фахових термінів, характеризуємо вимоги до термінів загалом. Під час пояснення стилів СУЛМ основний акцент

було зроблено на науковому стилі, а отже, на уживанні термінів. Опрацювання морфологічних засобів наукового мовлення стосувалося також граматичних форм фахових термінів.

Тему «Термін у системі професійного мовлення» студентів вивчали відповідно до навчальної спеціалізації, зокрема це питання, що стосуються структури термінів, способів творення їх, з'ясування понять «термінологія» та «терміносистема», аналізу фахової термінології щодо її походження. Також студенти готують доповіді «Становлення української термінології», «З історії термінології фаху».

Розвиток практичних умінь студентів відбувався під час виконання різних видів вправ і завдань, зокрема:

1. Установіть відповідність між поняттями.

- | | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| 1) терміни; | а) біль, рогівка, літовище, шуба; |
| 2) професіоналізми; | б) лісостан, біота, водозабір, флора; |
| 3) загальноживані слова. | в) носити, гілка, праця, птах. |

2. Укажіть, котрі з поданих термінів є омонімами, а які – багатозначними словами.

Корінь, ландшафт, ліс, тайгова зона, коліно, валюта, вінчестер, лісові культури, кара, лісова селекція, візир, вектор, блок, лігнін, маркетинг, біотип.

3. Згрупуйте частини слів із двох колонок так, щоб утворити лісівничі терміни.

<i>волого-</i>	<i>-логія</i>
<i>тепло-</i>	<i>-синтез</i>
<i>водо-</i>	<i>-стан</i>
<i>нано-</i>	<i>-знавство</i>
<i>дерево-</i>	<i>-ємність</i>
<i>дендро-</i>	<i>-рельєф</i>
<i>фото-</i>	<i>-провідність</i>
<i>деревино-</i>	<i>-шар</i>

4. Подані терміни-іменники згрупуйте за способами їхнього творення.

Засмолок, заруб, сухобокість, відкол, продубина, наріст, вирив, амітоз, дашок, гнилизна, водошар, закорина, завилькуватість, крилатість, пожолобленість, запил, лісостан, дупло, наріст, біогрупа, підлісок.

5. Із запропонованих слів сформууйте термінні словосполучення.

<i>перестійний</i>	<i>машина</i>
<i>лісова</i>	<i>плита</i>
<i>ялицевий</i>	<i>причіп</i>
<i>гнутоклеєна</i>	<i>ділянка</i>
<i>струганий</i>	<i>деревина</i>
<i>лісовозний</i>	<i>шпон</i>
<i>трелювальна</i>	<i>Бальзам</i>
<i>волокниста</i>	<i>Деревостан</i>

Види самостійної роботи з вивчення термінів стосуються пошуку екологічних термінів відповідно до завдання, наприклад: користуючись термінним словником, доберіть екологічні терміни, утворені префіксальним (суфіксальним / префіксально-суфіксальним / безафіксним) способом або способом основоскладання / метафоризації.

Перевірити рівень сформованості термінологічної компетентності допомагли тестові завдання, наприклад:

1. Назвіть вимоги до термінів.

1) приналежність лише до однієї терміносистеми; однозначність, відсутність синонімів, омонімів, кожен термін має відповідник професіоналізм;

2) кожне спеціальне поняття позначається одним терміном;

3) відповідність лексичного значення терміна позначеному ним поняттю;

4) використання назви, що відповідає нормам української літературної мови; однозначність; не може бути дуже довгим; має бути точним, стилістично-нейтральним та милозвучним; повинен мати словесну гнучкість.

2. Продовжте твердження: термін – це...

1) слово або словосполучення, що позначає поняття певної галузі науки, техніки тощо;

2) слово або словосполучення, що вживається лише у межах певної наукової дисципліни;

3) слово або словосполучення, що позначає спеціальне поняття певної професії.

3. Наведіть приклади різних за походженням термінів Вашого фаху:

а) грецькі _____;

б) латинські _____;

в) англійські _____;

г) німецькі _____;

д) французькі _____;

є) власне українські _____

Формування текстоінтерпретувальної та текстотвірної компетентностей як складників мовленнєвої текстової компетентності відбувається і під час лекцій, і на семінарських та практичних заняттях. Якщо викладачеві на лекції вдається створити проблемну ситуацію, розвинути діалог зі студентами, то це дає йому змогу попрацювати над виробленням у студентів умінь інтерпретувати наукову інформацію й висловлюватися на задану тему. Обговорені таким чином питання лекційного матеріалу краще сприймаються студентами, стають основою для подальших розмірковувань, а отже, ліпше засвоюються. Створювати на основі опрацьованого теоретичного питання власні повідомлення студент може в процесі підготовки до заняття, а також виступу на лекції (наприклад, під час лекції-конференції чи у формі доповнення інформації, в основному висвітленої викладачем).

Процес формування у студентів текстоінтерпретувальних умінь пов'язаний із виконанням таких завдань:

1. *Опрацюйте статтю доцента Я. В. Кульчицького «Екологічна парадигма розвитку економічної теорії у контексті посилення екологізації економіки» Підготуйте тези статті на основі вивчених матеріалів.*

2. *Опрацюйте статтю професора І. М. Синякевича «Принципи екологічної та лісової політики: погляд крізь призму глобальних екологічних загроз». Підготуйте тези статті на основі вивчених матеріалів.*

Розвиток текстотвірних умінь студентів забезпечили матеріали лекцій і семінарських занять «Риторика й мистецтво презентації» та «Форми колективного обговорення професійних проблем», на яких студенти розглядали питання щодо предмета й основних понять риторики, її розділів і законів, публічного виступу та процесу підготовки до нього, опрацьовували способи спільного обговорення професійних проблем, ведення суперечки, правила спілкувального етикету під час сперечання, дискусії як різновиду колективного обговорення, «мозкового штурму» і технологій його проведення.

Серед завдань самостійної роботи актуальними для студентів були такі:

1. Прочитайте запропонований фрагмент тексту. Розвиньте думку, продовживши роздум.

Системний аналіз сучасного екологічного стану річок України та організації управління охороною і використанням водних ресурсів дав змогу окреслити коло найбільш актуальних проблем, які потребують розв'язання.

2. Прочитайте запропонований фрагмент тексту. Розвиньте думку, продовживши роздум.

Щодо екологічного стану в Україні, то однією з найголовніших проблем є проблема питної води.

Основні джерела прісної води на території України – стоки річок Дніпра, Дністра, Південного Бугу, Сіверського Дінця, Дунаю з притоками, а також малих річок північного узбережжя Чорного та Азовського морів.

3. Прочитайте уривок з поезії О. Кордіс. Ваші роздуми з приводу прочитаного оформіть як виступ.

Люди добрі, подивіться

Навкруги сміття і бруд.

За роботу мерцій беріться,

Не марнуйте дарма труд.

4. Прочитайте уривок з поезії Л. Костенко. Ваші роздуми з приводу прочитаного оформіть як виступ.

Ми – атомні заложники прогресу,

Вже в нас нема ні лісу, ні небес.

Так і живем – од стресу і до стресу.

Абетку смерті маємо – АЕС.

5. Як Ви розумієте вислів: «Ліс – друг здоров'я людини»?

Відповідь подайте у формі невеликого есе (10–15 речень).

Утілити засвоєні знання студенти мали змогу під час підготовки доповідей до кожного семінарського заняття, а також виконання індивідуально-дослідних завдань, тематика яких доповнює основний лекційний матеріал чи відображає прикладні аспекти функціонування й використання мови в сучасному суспільстві, наприклад: «Культура мовлення в мережі Інтернет», «Мовленнєвий етикет у професійному спілкуванні», «Невербальні засоби спілкування», «Визначні постаті в ораторському мистецтві України», «Засоби і прийоми активізації уваги слухачів», «Правила ведення суперечки», «Прийоми маніпулювання у суперечках», «Становлення лісівничої термінології», «Особливості оформлення різних жанрів наукового тексту». Повний перелік тем для виконання індивідуально-дослідних завдань подано в дод. Ж. 7.

Розвиток у студентів навичок редагування наукових текстів і текстів документів – обов'язковий елемент освітнього процесу, оскільки такі уміння є показниками рівня МКК студента як майбутнього фахівця.

Під час виконання завдань самостійної роботи студенти з посібника «Екологічна культура фахівця як чинник сталого розвитку» (Львів, 2012) виконували завдання на редагування тексту наукового стилю, наприклад:

- Відредагуйте поданий уривок тексту.

В усіх сферах діяльності зв'язаних з перетворенням живої природи ландшафта за законами краси – від виведення нових сортів декоративної флори, естетичної організації сільськогосподарських площ до камерних форм садового мистецтва – виявляється принцип просторової єдності, як важливої

умови збереження природного середовища обитання людини. Реалізація цього принципу здійснюється в природо-творчій діяльності суспільства, що одержує усе більш конкретніше оформлення як самостійний вид мистецтва. В цьому виді творчості природа не тільки середовище у якій відбувається адаптація суспільства. Тут людство опредмечує себе, і розширюючи свій світ у процесах естетичного перетворення природи збагачує, продовжує її і чим далі тим змінює її більш ширше й істотніше. Створюються реальні передумови для вихода за рамки окремих природніх і художньо оформлених природніх ансамблів, їхнього об'єднання в композиційному цілому на цілісно-нормативної естетичної основі.

Редагувати тексти документів студенти вчилися на практичних заняттях «Найуживаніші ділові папери», «Вимоги до оформлення та композиція ділових паперів. Документація з кадрово-контрактних питань» та «Довідково-інформаційні документи. Службові листи». Як ілюстрацію подаємо одне із завдань на редагування документа:

Витяг з протоколу № 2

*засідання кафедри технології меблів та виробів з деревини
з 10 вересня 2015 р.*

Присутні: завідуючий кафедрою проф. Петренко А. О., доц. Марків І. Ю., доц. Коломієць Ф. С, доц. Тимківська А. М., ст. викл. Ткач Р. І., асист. Жук Я. Р., асист. Рижак І.І.

Слухали: Крикун С. В. повідомлення по темі кандидатської дисертації.

Виступили:

Доц. Марків І.Ю., доц. Тимківська А.М., ст. викл. Ткач Р.І., асист. Жук Я.Р.

Ухвалили:

1. Затвердити тему кандидатської дисертації аспірантки Шевчук Олени Василівної у такому формулюванні «Модифікування гомополімерних ПВА-дисперсій для формування клейових з'єднань деревини».

2. Призначити науковим керівником професора Петренко Андрія Олеговича

Завідуючий кафедрою

(підпис)

А.О.Петренко

Секретар

(підпис)

(печатка)

І.І.Рижак

Перевірити сформовані навички студенти з редагування текстів наукового та офіційно-ділового стилів могли в практичній роботі 3 (див.: дод. Ж. 5.3).

Уважаємо, що належне опрацювання теоретичних питань і виконання описаних завдань стане підґрунтям для формування текстоінтерпретувальної та текстотвірної компетентностей студентів лісотехнічних спеціальностей.

Розвиток культуромовної компетентності студентів є необхідним для якісного, правильного мовлення майбутнього фахівця. Над удосконаленням правильності, чистоти, логічності, точності, доречності, багатства й виразності мовлення студента працювали, беззаперечно, упродовж усього навчального курсу. Види вправ із розвитку культури мовлення студентів описано в параграфі 4.3.3. Такі завдання органічно вплетені в різні теми курсу, оскільки стосуються всіх аспектів освітнього процесу: від унормування акцентуаційних навичок, правильної артикуляції звуків, уникання вульгаризмів, слів-паразитів, просторіччя, лексичних повторів, вироблення практичних навичок нормативного вживання термінів, розуміння відмінностей між термінами і професіоналізмами до засвоєння стилістичних норм наукового й офіційно-ділового мовлення, збагачення активного словникового запасу (наприклад, через опрацювання термінів-синонімів, антонімів чи паронімів).

Підготовлені контрольні роботи містять завдання на перевірку рівня сформованості культуромовної компетентності студентів, наприклад:

1. Культура писемного й усного мовлення всіх, хто користується українською мовою як засобом спілкування, полягає в тому, щоб:

а) досконало знати мовні норми й послідовно дотримуватися їх;

- б) користуватися мовою в повсякденному житті;
в) добирати варіанти форм, слів, словосполучень, конструкцій речень.

2. Продовжіть твердження: виділяють такі основні аспекти вияву культури мовлення:

- а) правильність; г) адекватність;
б) нормативність; д) естетичність;
в) логічність; е) поліфункціональність.

3. Укажіть, якими засобами досягається логічна виразність мовлення.

- а) інтонаційне виділення фрази; в) наголошення слів;
б) міміка і жести; г) зниження тону.

4. Назвіть технічні показники виразності мовлення.

- а) інтонація; г) дихання;
б) голос; д) вираз обличчя;
в) погляд; е) міміка.

5. Мовний етикет – це:

а) сукупність речень, об'єднаних у тематичну й структурну цілісність за правилами мовної системи;

б) правила мовленнєвої поведінки, прийняті національним колективом мовців;

в) модель побудови однотипних документів.

6. Ініціатива закінчення розмови зазвичай належить тому:

- а) хто телефонує; в) будь-кому;
б) кому телефонують; г) старшій за віком людині.

7. Культура писемного й усного мовлення всіх, хто користується українською мовою як засобом спілкування, полягає в тому, щоб:

- а) досконало знати мовні норми й послідовно дотримуватися їх;
б) користуватися мовою в повсякденному житті;
в) добирати варіанти форм, слів, словосполучень, конструкцій речень.

Розвиток лексикографічної компетентності пов'язаний із формуванням у студентів системних навичок послуговуватися словниками різних видів із

довідковою метою. Спектр завдань охоплює опрацювання теоретичних питань, підготовку доповідей (наприклад, «Найдавніші українські словники», «Словник Бориса Грінченка», «Роль словників у підвищенні мовленнєвої культури лісогосподаря / технолога»), виконання завдань до теми «Лексикографічна компетентність як показник мовленнєвої культури фахівця» (див.: дод. Ж. 6), а також різних видів вправ за допомогою словника, зокрема пошуку термінів-синонімів, антонімів, термінних словосполук із певним компонентом, порівняння значень загальноновживаних слів і співзвучних лісівничих термінів, пошуку термінів із невідмінюваними частинками (наприклад, біо-, макро-, міко-, мікро-, мезо-, фіто-) тощо (детальніше типологію вправ для роботи з фаховим словником див.: параграф 4.3.2).

У контрольних роботах також уміщено тести на перевірку рівня сформованості лексикографічної компетентності, наприклад:

1. Основні види словників – це:
 - а) філологічні та енциклопедичні;*
 - б) перекладні та одномовні;*
 - в) лінгвістичні та енциклопедичні.*
2. Найдавнішим словником із запропонованих є...
 - а) «Лексиконъ славеноросскій и имень тлькованіє»;*
 - б) «Лексисъ съ толкованіємъ словенскихъ словъ просто»;*
 - в) «Лексисъ сирѢчь реченія въкратці собран(ъ)ны и из слове(н)ского языка на просты(й) рускій діалектъ истол(ъ)кованы».*

3. В історії розвитку української лексикографії мовознавці виділяють такі основні періоди:

- 1) староукраїнська лексикографія;*
- 2) українська лексикографія кінця 18 ст. – до 1917 р.;*
- 3) українська лексикографія 19 ст.;*
- 4) українська лексикографія 20 ст.;*
- 5) українська лексикографія кінця 1917 р. – кінця 20 ст.*

4. Хто автор чотиритомного «Словаря української мови» (1907–1909)?

компонентів МКК студентів лісотехнічних спеціальностей актуалізували потребу в поглибленому вивченні фахових термінів у лінгвістичному аспекті, системному формуванні у студентів старших курсів практичних навичок вільного оперування фаховою термінологією, складання текстів різних жанрів наукового стилю, підготовки виступів за результатами власних досліджень. Це зумовило розроблення курсу «Фахова термінологія» (для студентів освітнього рівня магістр спеціальностей «Лісове господарство» та «Деревообробні і меблеві технології»).

Узагальнювально-рефлексивний етап передбачав систематизацію й поглиблення набутих студентами знань під час вивчення ними дисципліни УМПС; за потреби коригування навчальної діяльності; поглиблене опрацювання фахової термінології; організацію рефлексії (оперативного зворотного зв'язку), усвідомлення студентом власних навчальних досягнень (збільшення обсягу мовних знань, поглиблення комунікативних умінь і навичок, якісної зміни мовлення загалом, вироблення навичок самоконтролю за власним мовленням тощо), допомогу йому в рефлексії власної навчальної діяльності, оптимізації особистісного розвитку в мовнокомунікативному аспекті; контроль та оцінювання рівня сформованості МКК і ТК, порівняння результатів.

Саме тому на цьому етапі в освітній процес впроваджено курс «Фахова термінологія» (для студентів освітнього рівня магістр спеціальностей «Лісове господарство» та «Деревообробні і меблеві технології»).

Оскільки основний акцент на третьому етапі зроблено на перевірці рівня сформованості МКК студентів лісотехнічних спеціальностей і поглибленні рівня їхньої термінологічної компетентності, то цей процес відбиває становлення лінгвістичного, соціолінгвістичного й прагматичного компонентів МКК, а тематика лекцій – проблематику питань термінознавства, а саме: «Термін як одиниця терміносистеми. Предмет та основні категорії термінознавства. Розвиток української наукової термінології», «Жанри наукового тексту», «Особливості системної організації фахової термінології. Фахова термінологія щодо лексичного складу», «Лексико-семантичні та структурно-словотвірні особливості фахової термінології», «Науково-технічний

переклад у галузі лісівництва та деревооброблення. Редагування наукових текстів», «Проблеми унормування і стандартизації фахових термінів. Термінні словники».

У процесі вивчення дисципліни «Фахова термінологія» магістранти виконували завдання, розроблені до кожного заняття (навчально-методичні матеріали до курсу подано у дод. З. 2). Науково-методичним підґрунтям для роботи студентів став підготовлений у 2016 р. навчальний посібник для самостійної роботи студентів «Фахова термінологія», у якому розкрито зміст основних норм наукової української мови, висвітлених у ДСТУ 3966 – 2000, ДСТУ 1.5:2003 та ДСТУ 3966 – 2009; упорядковано правила творення і вживання термінів відповідно до структури української мови, подано відомості про термін та вимоги до нього, докладно описано способи творення термінів лісівництва та деревооброблення; розглянуто питання щодо нормативного використання прийменникових конструкцій; також дібрано тексти статей українських науковців для самостійного опрацювання.

Процес навчання на семінарських заняттях було сплановано таким чином, що студенти після прослуханої лекції готували доповіді за результатами опрацьованих наукових статей (питома вага самостійної роботи на третьому етапі стала значно більшою), наприклад, матеріалами до теми «Становлення української наукової термінології» стали такі:

1. Опрацюйте статтю М. Комової «Комунікаційні традиції української термінології як вияв соціальної пам'яті». Прослідкуйте еволюцію наукових засад термінотворення в діяльності вітчизняних наукових інституцій і науковців-термінологів діаспори.

2. Опрацюйте статтю І. Кочан «Українське термінознавство 1940–1950-х років». Проаналізуйте розвиток українського термінознавства в 1940–1950-ті рр. ХХ ст. Перелічіть основні праці з термінології та термінні словники цього періоду. З'ясуйте роль діаспори в утвердженні української наукової мови.

3. Опрацюйте статтю І. Кочан «Українське термінознавство 1960–

1990-х років». Проаналізуйте становлення українського термінознавства в 60–90-х рр. ХХ ст. Назвіть основні праці з термінології та термінні словники цього періоду. Окресліть роль діаспори в утвердженні національної термінології.

4. Опрацюйте статтю С. Булик-Верхоли «Формування і розвиток української термінології». Назвіть та охарактеризуйте основні періоди у становленні української термінології.

5. Опрацюйте статтю Н. Місяць «Особливості формування української технічної термінології». Проаналізуйте процес спеціалізації семантики загальнонавчаних слів. Охарактеризуйте дериваційні процеси сучасної української мови, які свідчать про уніфікацію словотвірного оформлення термінів різних частин мови. Назвіть інноваційні процеси творення сучасних українських технічних термінів.

Підготовка доповіді потребувала актуалізації текстоінтерпретувальних і текстотвірних навичок, тому доречною для студентів стала пам'ятка про підготовку тез та наукової доповіді (див.: дод. Ж. 9). Умовою успішного виголошення доповіді було додержання мовцем рекомендацій щодо вживання термінів, відображених у термінологічних держстандартах (такі знання студент засвоює з лекцій та посібника «Фахова термінологія»).

Під час виступу студента викладач контролював його мовлення щодо правильності, чистоти, різноманітності, виразності, логічності й послідовності; після виступу студент мав змогу самостійно оцінити власне мовлення щодо нормативності, змістового наповнення, логіки викладу інформації, ефективності впливу на слухачів.

Опрацювання теми «Робота з різними жанрами наукового тексту» дало змогу студентам поглибити їхні знання щодо підготовки тез, анотацій, наукової статті, а також правил оформлення цитат і списку використаних джерел, підготувати їх до перших спроб наукових публікацій.

Під час аналізу термінних словників увагу студентів було звернено на лексикографічний опис українських термінів лісівництва та деревооброблення

(фахові словники), унормування термінів в «Енциклопедії лісівництва» та «Лісотехнічному термінологічному словнику».

За допомогою вправ і завдань на редагування та перекладання науково-технічних текстів студенти поглибили правописну, лексичну, граматичну й стилістичну компетентності, а також спроможність сприймати й відтворювати наукову інформацію.

Отже, під час опрацювання курсу «Фахова термінологія» студенти вдосконалили МКК загалом і поглибили рівень термінологічної компетентності зокрема. Майбутні фахівці, таким чином, усвідомили значущість лінгвістичної підготовки для формування належного рівня власних комунікативних якостей.

Перебіг експерименту підтвердив, що ефективність розробленої методики становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей залежить від системності її впровадження, інтегрованості курсів *УМПС* та «Фахова термінологія» в освітній процес, взаємообумовленості їх зі спеціальними дисциплінами. Таким чином, під час експерименту було впроваджено поетапну методику формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, що забезпечило готовність студента до якісної комунікативної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

5.5. Результати експериментального навчання

Для визначення рівнів сформованості у студентів відповідної компетентності у складі кожного з компонентів МКК (лінгвістичного, соціолінгвістичного, прагматичного) було розроблено завдання для контролю, обсяг яких відповідав вимогам МОН України, а зміст – змістовим лініям програми з української мови (за професійним спрямуванням) та програми вивчення фахової термінології для студентів НЛТУ України.

Для моніторингу якості розвитку МКК було проведено діагностування, у якому взяли участь 543 студенти лісотехнічних спеціальностей вишів України. Серед означеної кількості студентів сформовано експериментальні (262 студенти) та контрольні (281 студент) групи. До експерименту були залучені

студенти-магістри, які навчаються за спеціальністю «Деревообробні та меблеві технології» (що дало змогу перевірити доцільність уведення в освітній процес дисципліни «Фахова термінологія» і вплив такого навчання на підвищення рівня МКК студентів лісотехнічних спеціальностей).

Контроль рівня сформованості МКК студента під час вивчення *УМПС* здійснювався з трьома блоками завдань: 1 – тестові завдання, 2 – редагування тексту наукового стилю, 3 – написання невеликого есе (15-20 речень).

Тестові завдання охоплювали усі теми курсу; це тести закритої форми та завдання на встановлення відповідності. Метою завдання на редагування тексту було виявити рівень опанування студентами правописної, лексичної, стилістичної та граматичної компетентностей.

Тематика письмових робіт зорієнтована на професійну діяльність і необхідність збереження довкілля, а саме: «Сучасні екологічні проблеми довкілля», «Мої щоденні екологічні практики», «Моя майбутня професія», «Роздуми про ліс», «Перша весняна квітка в лісі і в букеті».

Завдання для контролю рівня сформованості МКК студента з дисципліни *УМПС* подані в дод. К. 3. Для зручності перевірки контрольних завдань було підготовлено робочу таблицю, в яку заносилися результати студента за кожною з компетентностей (зразок таблиці подано у дод. Л. 4).

Якісні дані, на основі яких зроблено висновки про рівні сформованості в студентів лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів після експериментального навчання, подано у табл. 5.6 і на рис. 5.2, 5.3, 5.4.

Таблиця 5.6

Рівні сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів у студентів (%) (дисципліна *УМПС*)

	Рівні											
	високий			достатній			середній			Низький		
	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК
ЕГ	20,6	13,7	22,2	35,9	36,3	37	23,3	30,5	30,2	20,2	19,5	10,7
КГ	14,6	6,9	13,5	25,0	25,7	26,9	36,5	35,4	41,9	23,9	31,9	17,7

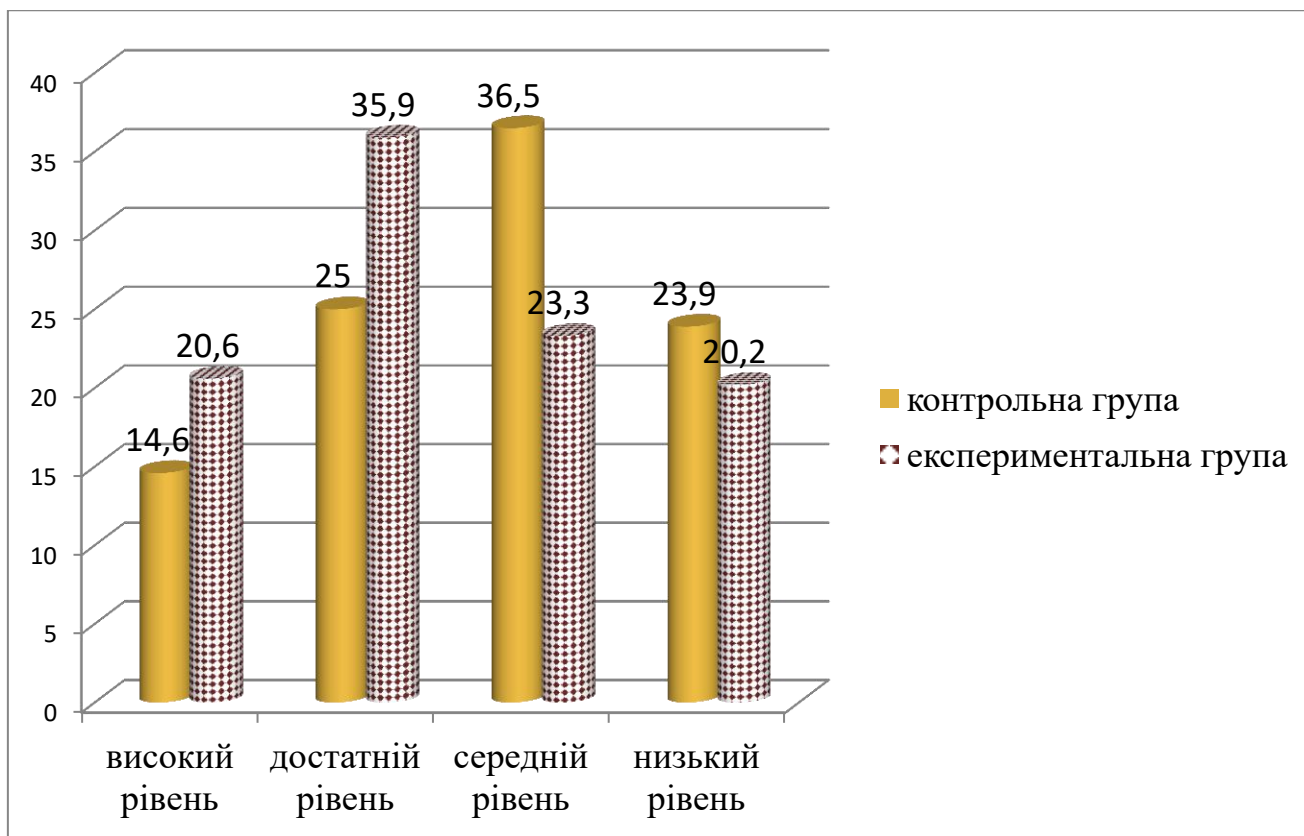


Рис. 5.2. Рівень сформованості лінгвістичного компонента МКК у студентів після експериментального навчання (%) (дисципліна УМПС)

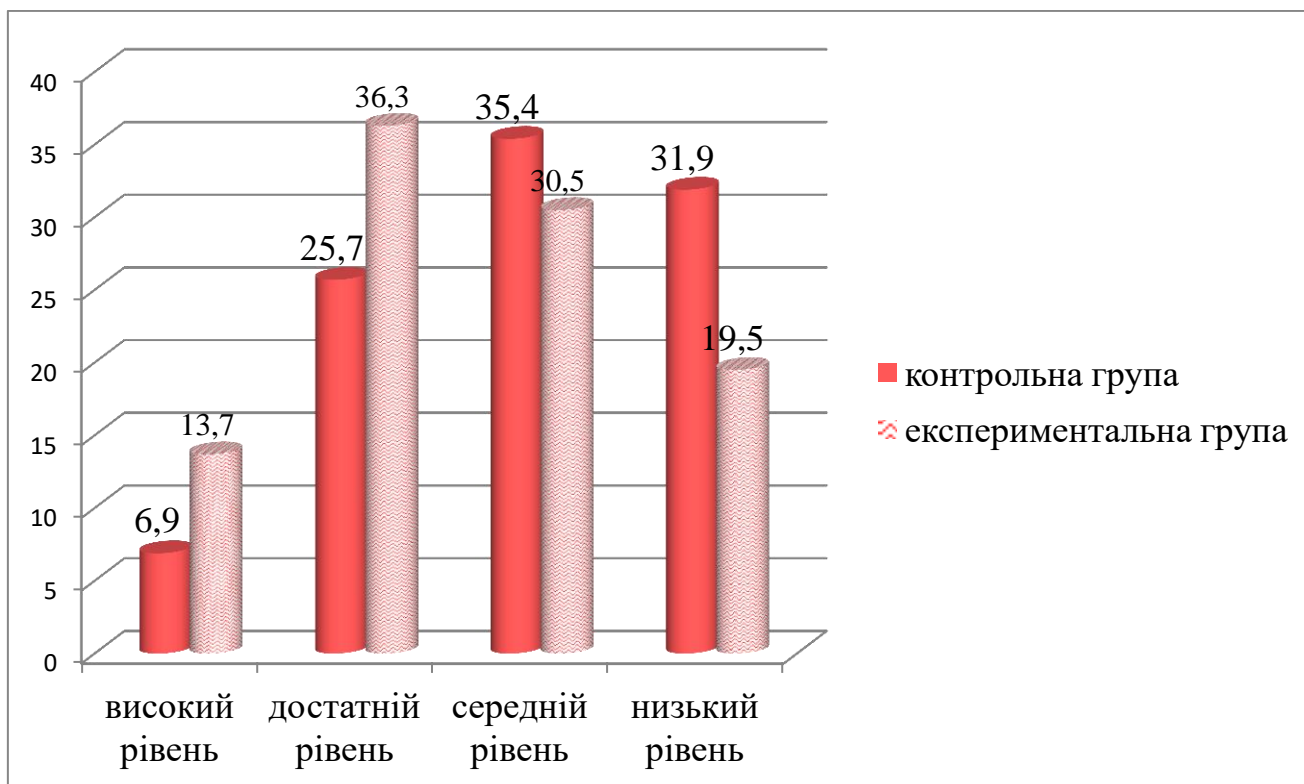


Рис. 5.3. Рівень сформованості соціолінгвістичного компонента МКК у студентів після експериментального навчання (%) (дисципліна УМПС)

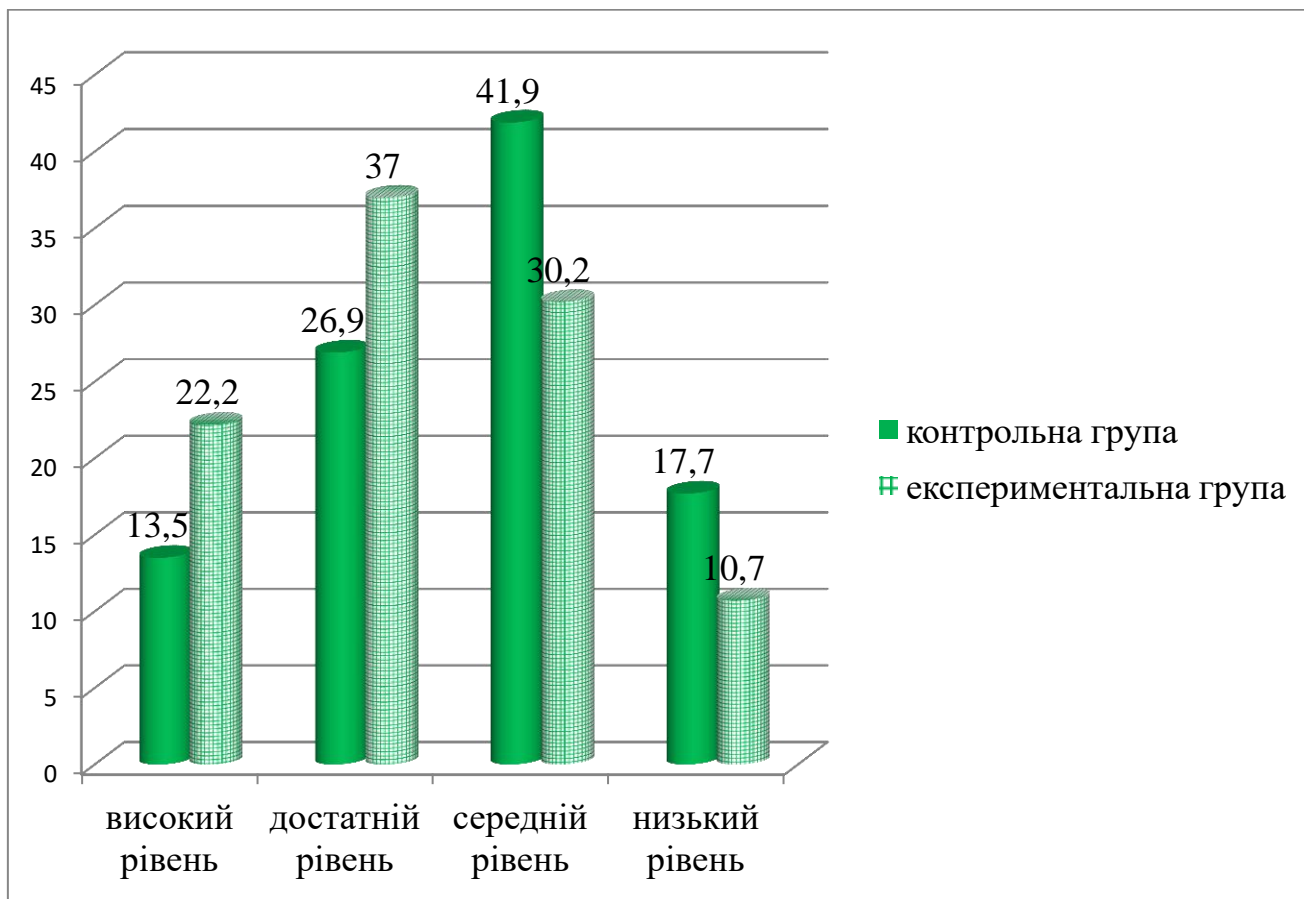


Рис. 5.4. Рівень сформованості прагматичного компонента МКК у студентів після експериментального навчання (%) (дисципліна УМПС)

Одержані результати експериментально-дослідного навчання засвідчили, що високий рівень лінгвістичного компонента МКК продемонстрували 20,6 % студентів ЕГ та 14,6 % студентів КГ, а достатній – 35,9 % студентів ЕГ та 25 % студентів КГ; високий рівень соціолінгвістичного компонента продемонстрували 13,7 % студентів ЕГ та 6,9 % студентів КГ, достатній – 36,3 % студентів ЕГ та 25,7 % студентів КГ; високий рівень прагматичного компонента виявлено в 22,2 % студентів ЕГ та 13,5 % студентів КГ, достатній – у 37 % студентів ЕГ та 26,9 % студентів КГ.

Оскільки основною метою проведеного експерименту було перевірити ефективність розробленої методики формування МКК студентів-лісотехніків, то доцільним є виявлення різниці в показниках для контрольної та експериментальної груп. Одержані дані подані в табл. 5.7.

Таблиця 5.7

**Показники динаміки рівнів сформованості лінгвістичного,
соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів (%)**
(дисципліна УМПС)

Групи Етапи		Рівні											
		високий			достатній			середній			низький		
		ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК
ЕГ	Констату- вальний	5,0	2,3	6,5	13,4	14,5	11,8	29,4	40,1	43,9	52,2	43,1	37,8
	Формуваль- ний	20,6	13,7	22,2	35,9	36,3	37,0	23,3	30,5	30,2	20,2	19,5	10,7
різниця		15,6	11,4	15,7	22,5	21,8	25,2	6,1	9,6	13,7	32,0	23,6	27,1
КГ	Констату- вальний	5,8	1,5	6,9	12,7	16,5	9,6	37,7	38,9	45	43,9	43,1	38,5
	Формуваль- ний	14,6	6,9	13,5	25,0	25,7	26,9	36,5	35,4	41,9	23,9	31,9	17,7
різниця		8,8	5,4	6,6	12,3	9,2	17,3	1,2	3,5	3,1	20,0	11,2	20,8

Порівняльний аналіз показників рівнів сформованості в студентів лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК на констатувальному та формуальному етапах засвідчив, що високий рівень лінгвістичного компонента зріс на 15,6 % (ЕГ) і на 8,8 % (КГ), а достатній – на 22,5 % (ЕГ) та на 12,3 % (КГ); високий рівень соціолінгвістичного компонента продемонстрували на 11,4 % студентів (ЕГ) більше та на 5,4 % студентів (КГ), достатній – на 21,8 % студентів (ЕГ) більше і на 9,2 % студентів (КГ); рівень прагматичного компонента також кількісно зріс: високий рівень – на 15,7 % (ЕГ) і на 6,6 % (КГ), достатній рівень – на 25,2 % (ЕГ) і на 17,3 % (КГ). Також знизилися показники (у %) середнього й низького рівнів.

Загалом простежуємо якісні зміни у володінні студентами лісотехнічних спеціальностей МКК: підвищення орфографічної й пунктуаційної грамотності, уміння добирати доречні до ситуації спілкування мовні засоби, значно кращі фахово зорієнтовані комунікативні навички, спроможність сприймати й адекватно відтворювати інформацію. Позитивну динаміку має також формування у студентів

ціннісно-сміслової й соціокультурної компетентностей.

На рисунку 5.7 візуалізовано вищі кількісні показники рівнів сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів в ЕГ після експериментального навчання.

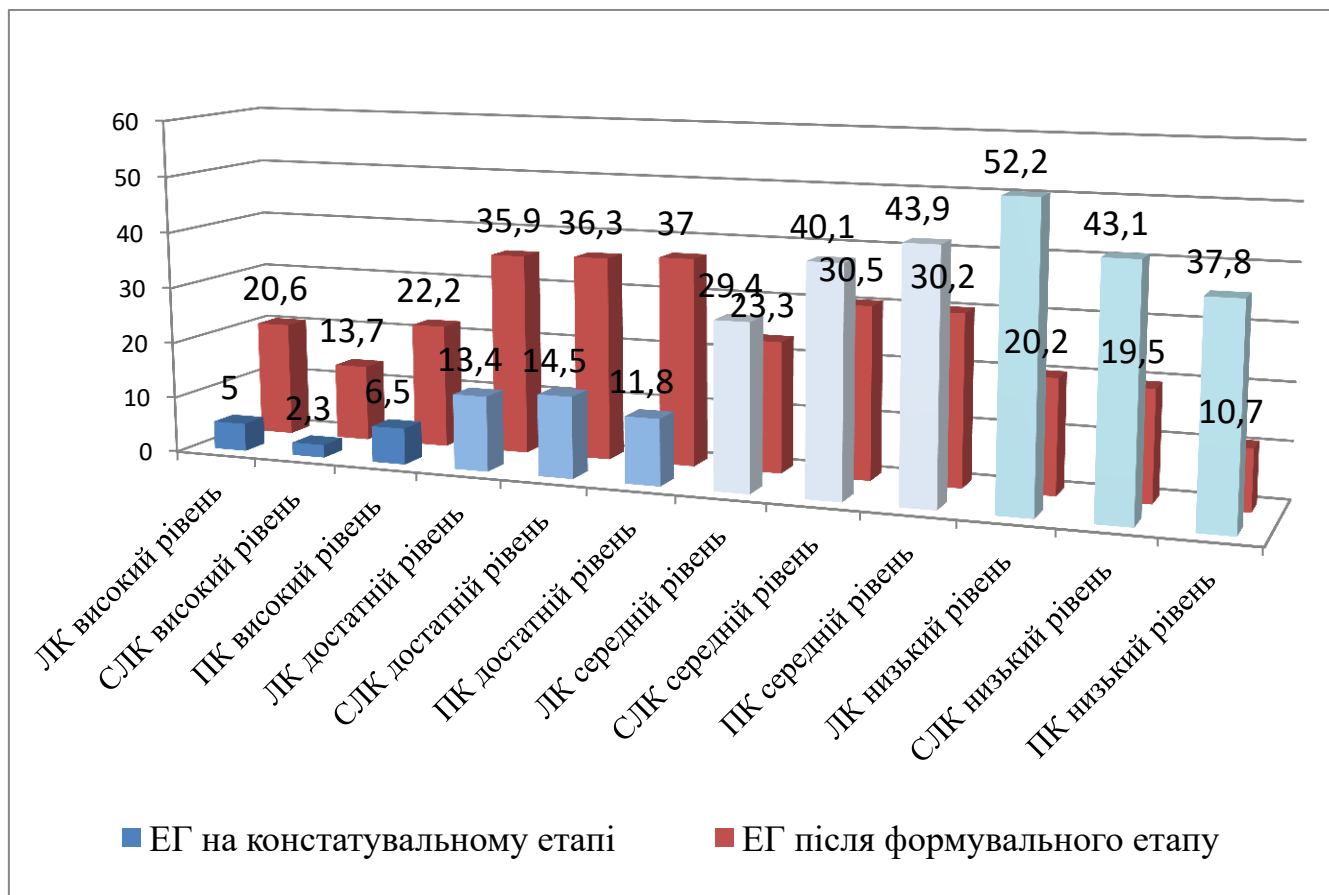


Рис. 5.7. Порівняльний аналіз рівнів сформованості компонентів МКК студентів ЕГ за результатами КЕ та ФЕ (%) дисципліна УМПС

Отримані результати підтвердили ефективність створеної моделі й апробованої методики формування МКК студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

Здійснений аналіз експериментально-дослідного навчання підтвердив ефективність розробленої моделі та методики становлення МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, оскільки високий рівень лінгвістичного компонента МКК збільшився на 15,6 %, соціолінгвістичного – на 11,4 %, прагматичного – на 15,7 %. Суттєво зріс також достатній рівень ЛК МКК – на 22,5 %, СЛК – на 21,8 %, ПК – на 25,2 %. Показники середнього рівня сформованості компонентів мовнокомунікативної компетентності студентів ЕГ

зменшилися: ЛК – на 6,1 %, СЛК – на 9,6 %, ПК – на 13,7 %. Низький рівень вияву компонентів МКК студентів ЕГ порівняно з констатувальним зрізом теж зменшився: лінгвістичного – на 32,0 %, соціолінгвістичного – на 23,6 %, прагматичного – на 27,1 %.

Окремо було проведено контрольний зріз для магістрів, які вивчали дисципліну «Фахова термінологія»: студентам було запропоновано виконати комплексне завдання, мета якого – визначити рівні формування компонентів МКК з особливим акцентом на термінологічну компетентність.

Підсумкова робота (див.: дод. К. 4) складалася з тестів, описових теоретичних питань і підготовки доповіді або повідомлення на одну із запропонованих тем, серед яких: «Сучасні екологічні проблеми західного регіону України», «Зелений офіс як форма організації праці сучасного фахівця деревооброблювальної галузі: міф чи реальність?», «Екологічні практики в деревооброблювальному виробництві», «Екопродукція в деревооброблювальному виробництві: потреба часу чи данина моді?», «Проблема унормування термінології в сучасних наукових розвідках».

Тестові завдання призначені для з'ясування рівня сформованості у студентів термінологічної компетентності; описові питання – для виявлення рівня теоретичних знань, мовнокомунікативних умінь і навичок; підготовка доповіді – для визначення вмій студентів сприймати, осмислювати й подавати інформацію, створювати текст, перевіряти його на наявність помилок.

Для опрацювання результатів підсумкового комплексного завдання підготовлена робоча таблиця результатів виконання студентом контрольних завдань (див.: дод. Л, табл. Л. 4). Узагальнені показники рівнів сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів після вивчення дисципліни «Фахова термінологія» відображено та позитивну динаміку сформованості їх (якісні показники результатів оцінювання) узагальнено в табл. 5.8 й відображено в рис. 5.6.

Таблиця 5.8

**Показники динаміки рівнів сформованості лінгвістичного,
соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів (%)**
(дисципліна «Фахова термінологія»)

Етапи	Рівні											
	високий			достатній			середній			низький		
	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК	ЛК	СЛК	ПК
Констату- вальний	9,5	19,1	14,3	23,8	19,1	28,6	33,3	28,6	28,6	33,3	33,3	28,6
Формувальний	23,8	28,6	28,6	33,3	38,1	38,1	28,6	23,8	23,8	14,3	9,5	9,5
різниця	14,3	9,5	14,3	9,5	19	9,5	4,7	4,8	4,8	19	23,8	19,1

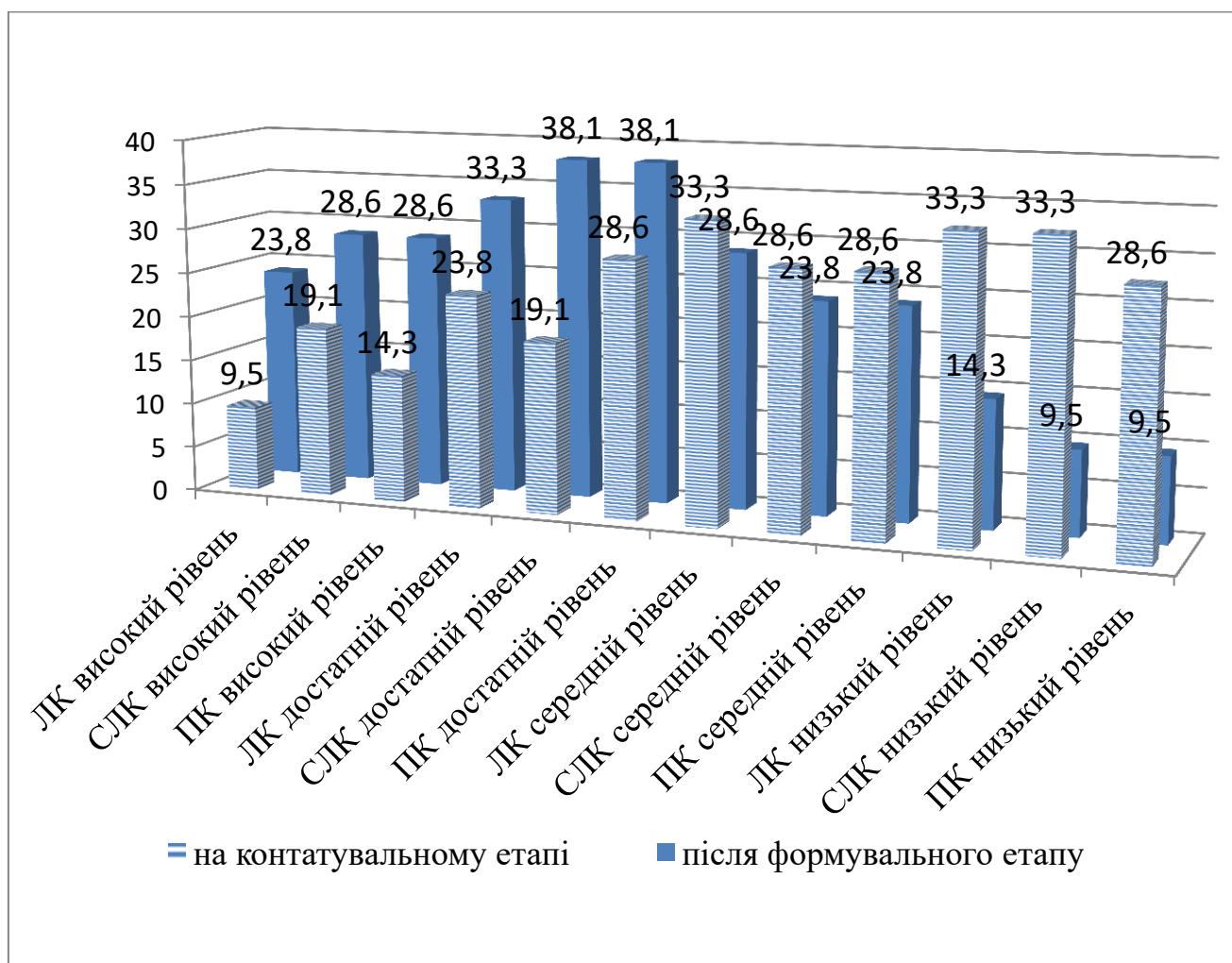


Рис. 5.6. Динаміка сформованості компонентів МКК студентів ЕГ
за результатами констатувального та формувального етапів
вивчення дисципліни «Фахова термінологія» (%)

Порівняно з констатувальним етапом експериментально-дослідного навчання рівень сформованості у студентів компонентів МКК після вивчення курсу «Фахова термінологія» істотно підвищився: відносна кількість студентів із високим рівнем лінгвістичного компонента зростає на 14,3 %, соціолінгвістичного – на 9,5 %, прагматичного – на 14,3 %; достатній рівень ЛК виявили на 9,5 % більше студентів, СЛК – на 19 %, ПК – на 9,5 %. Відповідно відсоток студентів із середнім рівнем ЛК знизився на 4,7 %, СЛК – на 4,8 %, ПК – на 4,8 %, а відсоток студентів з низьким рівнем ЛК зменшився на 19 %, СЛК – на 23,8 %, ПК – на 19,1 %.

Результати формувального етапу переконливо засвідчили, що під час вивчення «Фахової термінології» у студентів зріс рівень МКК загалом. Суттєве збільшення показників високого й достатнього рівнів прагматичного компонента МКК студентів (разом 23,8 %) указує на розвиток системи термінологічних знань, умінь і навичок студентів, тобто термінологічної компетентності.

Для перевірки відсутності статистичних відмінностей між контрольною й експериментальною вибірками було використано критерій Пірсона (χ^2). Цей критерій доцільно використовувати з метою виявлення відмінностей у двох вибірках, не потребує знання закону розподілу випадкової величини та параметрів розподілу. Відносна простота та зрозумілість розрахунків теж сприяють вибору цього критерію [1; 5].

Значення $\chi_{\text{екс}}^2$ розраховується за формулою [1, с. 101; 5], яку використовують у випадку вибірок різного об'єму:

$$\chi_{\text{екс}}^2 = \frac{1}{n_1 n_2} \sum_{i=1}^4 \frac{(n_1 Q_{2i} - n_2 Q_{1i})^2}{Q_{1i} + Q_{2i}} \quad (5.1),$$

де n_1 і n_2 – об'єми контрольної і експериментальної груп, Q_{1i} та Q_{2i} – кількість об'єктів контрольної та експериментальної груп, що потрапили до категорії відповідного стану досліджуваної властивості ($i = 1, 2, 3, 4$, що відповідає низькому, достатньому, середньому та високому рівням).

Визначимо статистичну відмінність результатів сформованості ЛК МКК у контрольній та експериментальній групах. Підставляючи значення відповідних

змінних із табл. К. 5 у формулу 5.1, отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 4,93$. Критичне значення критерію $\chi_{\text{кр}}^2$ для рівня значущості $\alpha = 0,05$ і числа ступенів вільності, яке у нашому випадку дорівнює $\nu = 4 - 1 = 3$, становить $\chi_{\text{кр}}^2 = 7,8$ [1]. Бачимо, що $\chi_{\text{екс}}^2$ є суттєво меншим за $\chi_{\text{кр}}^2$, що означає статистичну недостовірність відмінностей у розподілах студентів контрольної і експериментальної груп до проведення формувального етапу експерименту. Аналогічним чином з'ясуємо відмінності у рівні сформованості СЛК та ПК МКК між контрольною та експериментальною групами. Підставляючи значення з таблиці К. 5 у формулу 5.1, отримуємо $\chi_{\text{екс}}^2 = 2,39$ та $\chi_{\text{екс}}^2 = 3,01$ відповідно для соціолінгвістичного та прагматичного компонентів. Ці показники теж є значно меншими за $\chi_{\text{кр}}^2$, що свідчить про статистичну однаковість КГ та ЕГ.

Дослідимо тепер динаміку змін у рівнях сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК після проведення формувального експерименту. (на основі кількісних даних про розподіл студентів за рівнем сформованості ЛК, СЛК та ПК після експериментально-дослідного навчання).

Використовуючи формулу 5.1, обраховуємо $\chi_{\text{екс}}^2$ для лінгвістичного компонента МКК. Значення $\chi_{\text{екс}}^2 = 15,86$ є значно більшим за $\chi_{\text{кр}}^2 = 7,8$, що дозволяє зробити висновок про статистичну відмінність КГ та ЕГ після проведеного експерименту. Ще вагомішими є результати порівняння сформованості соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК. Зробивши обчислення, з'ясуємо, що $\chi_{\text{екс}}^2 = 18,32$ для соціолінгвістичного компонента та $\chi_{\text{екс}}^2 = 19,21$ для прагматичного компонента.

Показники, отримані порівнянням результатів у контрольній та експериментальній групах, засвідчують позитивну динаміку підвищення рівня сформованості МКК у студентів ЕГ за всіма компонентами після експериментального навчання. Це дозволяє стверджувати, що запропонована

методика навчання є ефективною для розвитку МКК студентів – майбутніх фахівців лісового господарства й деревообробної промисловості.

Висновки до розділу 5

Дані констатувального етапу вказали на необхідність розроблення дієвої методики формування МКК у студентів-лісотехніків.

Результати експериментально-дослідного навчання засвідчили ймовірність висунутої гіпотези й названих умов її перевірки. Опертя на розроблену структуру МКК студентів лісотехнічних спеціальностей, урахування лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного її компонентів дало змогу визначити основні комунікативні уміння і навички, які має опанувати студент, виокремити критерії, показники й рівні сформованості МКК студентів, які використано під час проведення педагогічного експерименту з формування МКК майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей. Обов'язковим етапом дослідження було розроблення експериментальної моделі формування МКК студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, мета якої – формування мовної особистості фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення. Саме на основі формування у студента високого рівня МКК відбувається становлення його мовної особистості.

Теоретико-практичним підґрунтям експериментального навчання є описані загальнодидактичні та специфічні принципи; ефективні методи, прийоми й засоби навчання, а також урахування компетентнісного, комунікативно-діяльнісного, особистісно й професійно зорієнтованого, функційно-стилістичного, соціокультурного, аксіологічного та інших підходів до формування МКК студентів. Дієвість розроблених навчально-методичних комплексів дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» підтверджена результатами експериментально-дослідного навчання. Про сформовану мовну особистість фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення можемо говорити лише в тому випадку, коли студент виявив належний рівень мовних знань, розвинув сукупність фахово

зорієнтованих мовнокомунікативних умінь і навичок, лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний компоненти у структурі його МКК проявляються комплексно.

Уважаємо, що ефективність формування МКК, рівень і якість мовних знань, комунікативних умінь та мовленнєвих навичок студентів лісотехнічних спеціальностей будуть значно вищими після обов'язкового вивчення двох мовних дисциплін – «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології».

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабарь М. И., Краснянская К. А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы. Москва: Педагогика, 1977. 136 с.
2. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ: монографія. Харків: ХНАМГ, 2010. 320 с.
3. Загнітко А. П. Словник сучасної лінгвістики: поняття і терміни: у 4 т. Т. 2. Донецьк: ДонНУ, 2012. 350 с.
4. Нагрибельна І. А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: монографія. Херсон, 2016. 310 с.
5. Тверезовська Н. Т., Сидоренко В. К. Методологія педагогічного дослідження: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2013. 440 с.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У контексті педагогічних концепцій і стандарту мовної освіти в Україні мовна підготовка фахівців лісотехнічних спеціальностей у вищій школі України набуває особливої актуальності, тому становлення мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей є важливим лінгводидактичним завданням, покладеним на викладачів мовних дисциплін. Відповідно до мети й завдань дослідження в роботі обґрунтовано філософські, соціолінгвістичні та психологічні аспекти досліджуваної проблеми, які стали підґрунтям для розуміння і правильної з методолого-методичного боку організації процесу формування МКК студентів-лісотехніків під час вивчення курсів «Української мови (за професійним спрямуванням)» та «Фахової термінології».

Філософські засади концептуалізації поняття *компетентність* умотивовують розуміння цього поняття як філософської категорії, тому в основу її визначення покладено онтологічний, гносеологічний і аксіологічний підходи. Розуміння сутності компетентності ґрунтується на філософському осмисленні й обґрунтуванні навчання та діяльності людини як засобу пристосування до середовища. Під час навчання особа отримує необхідні знання та набуває вміння, навички, досвід, необхідні для самореалізації, належного способу життя, адаптації в певному соціумі, успішної професійної діяльності, тобто у неї формуються компетентності. Складниками компетентності є теоретичні знання з певної галузі науки, здатність знати й розуміти; оперативне використання засвоєних знань у практичних ситуаціях; система ціннісних орієнтацій та мотивацій, сприйняття і взаємодія з іншими людьми в соціумі. Отримані теоретичні знання студент учиться застосовувати практично, починає розуміти, як необхідно діяти в певних ситуаціях, таким чином, компетентності поєднуються у властивості (щодо знань, ставлень, навичок і вмінь), що визначають рівень, на якому студент може виконувати їх.

2. У дисертації уточнено зміст основних понять дослідження

мовнокомунікативна компетентність студентів лісотехнічних спеціальностей, *термінологічна компетентність*, а також обґрунтовано доцільність диференційованого використання понять *компетентність* і *компетенція*.

Мовнокомунікативна компетентність – це інтелектуально й особистісно обумовлена інтегральна професійно зорієнтована властивість студента як майбутнього фахівця. Для мовнокомунікативної компетентності характерні ознаки, спільні для головних компетентностей, а саме: інтегрованість, надпредметність, поліфункційність. Тому МКК також вважаємо однією із загальних компетентностей. Її формування не обмежується опануванням однієї чи кількох навчальних дисциплін, а триває протягом усього навчання студента в університеті та удосконалюється під час професійної діяльності. Ключовими компонентами МКК визначено лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний, обґрунтовано значущість їх для розвитку мовнокомунікативних знань, умінь та навичок студентів лісотехнічних спеціальностей.

Термінологічну компетентність у складі прагматичного компонента МКК трактуємо як сукупність лінгвістичних і спеціальних знань, на основі яких розвинуто уміння й навички правильно послуговуватися фаховою термінологією в умовах наукової та професійної / ділової комунікації. ТК виявляється через рівні термінологічної обізнаності й термінологічної грамотності студента і може бути сформована через набуття системи спеціальних знань, когнітивних умінь та практичних навичок, серед яких: знання термінних одиниць та утворення їхніх граматичних форм; розуміння лексико-семантичних процесів, що відбуваються в межах терміносистеми фаху; уміння аналізувати терміни за структурою, способом творення, походженням; знання лексикографічних джерел та вміння ними послуговуватися; засвоєння правил поєднання термінів у словосполучення й речення тощо. Опанування їх студентами визначає рівень їхньої термінологічної культури.

3. Лінгвістичними засадами дослідження слугували теоретичні основи функціонування терміносистем лісівництва та деревооброблення. Засвоєння їх студентами є обов'язковою умовою формування системи фахових мовно-

термінологічних знань майбутніх працівників лісового господарства й деревообробної галузі. Доцільність вивчення фахової лексики в лінгвістичному аспекті зумовлена необхідністю вироблення у студентів навичок якісного фахового мовлення загалом.

Аналіз таксономії номінативних одиниць, парадигматичних відношень між досліджуваними термінами, зокрема явища синонімії й антонімії, словотвірних особливостей термінів лісівництва та деревооброблення, специфіки використання іншомовних термінів дав змогу окреслити коло основних дидактичних завдань, які необхідно було розв'язати в процесі навчання української мови професійного спрямування майбутніх фахівців лісового господарства й деревообробної промисловості та формування їхньої термінологічної культури.

Глибину опанування студентами теоретичного термінного матеріалу вважаємо визначальною для поглиблення їхніх фахових знань, що є основою становлення термінологічної компетентності й належного рівня їхньої комунікації в майбутній професійній діяльності.

4. Формування МКК у студентів лісотехнічних спеціальностей розглядаємо як процес, спрямований на розв'язання багатьох питань, пов'язаних з їхньою пізнавальною та навчально-практичною діяльністю, важливими аспектами якого є визначення ролі мови як соціального феномена, дослідження соціально-психологічних якостей студентів, їхньої спрямованості, ставлення до навчання, ціннісних орієнтацій, зацікавлення навчально-пізнавальною діяльністю, вироблення мотивації до навчання загалом.

Здійснено аналіз соціокультурних чинників, що впливають на розвиток МКК студентів закладів вищої освіти лісотехнічного спрямування. Соціально-професійна й культурно-нормативна стратифікаційні системи є визначальними для становлення соціальної ідентичності студента як продукту його взаємодії з суспільством, а ідентичність та ідентифікацію – найважливішими механізмами виховання й соціалізації особистості студента, прийняття ним певної соціальної ролі. Загалом визначено, що на кожному з етапів навчання різні соціальні

чинники впливають на усвідомлення чи неусвідомлення студентом необхідності належно вчитися, формувати власну особистість, розвивати вміння та навички фахової комунікації. На першому курсі серед таких факторів основними є вік, місце проживання, мовні традиції (звички) у сім'ї, соціальне оточення, бажання виділитися у групі. На старших курсах зміна культурного середовища й умов життєдіяльності, спроба працевлаштування, усвідомлення ролі спілкування в цьому процесі, формування ціннісних пріоритетів, бачення себе як частини певного соціуму, а отже, зміна соціальних установок стають ключовими чинниками мотивації студента. Уважаємо, що визначальними в навчальній діяльності студента мають бути пізнавальні та професійні мотиви (з особливим акцентом на природозбережувальну діяльність).

Урахування в освітньому процесі психологічних засад адаптації студентів, виділення їхніх особистісних якостей мали вплив на формування позитивного ставлення до навчання, розвиток фахових і комунікативних умінь та навичок, становлення мовної особистості.

Психологічну структуру мовної особистості студента – майбутнього фахівця лісового господарства й деревообробної галузі – узагальнено шляхом поєднання пізнавальних процесів свідомості із самопізнанням, самовизначенням, самоідентичністю особистості, що формуються потребами, мотивами, інтересом, прагненнями, цінностями, переконаннями та реалізуються у знаннях, уміннях і навичках, способі життєдіяльності.

5. Аналіз сутності поняття *мовна особистість* перспективний для розроблення програми, дидактичної системи та ефективних методик розвитку мовної особистості студента засобами української мови, національної культури, системи ціннісно-оцінних орієнтирів (соціально-культурних і морально-етичних) із метою формування професійно досконалого, висококомпетентного, конкурентоспроможного фахівця відповідно до вимог суспільства й ринку праці. Наголошено на ролі мовної освіти в підготовці фахівця такого рівня.

Узагальнене поняття МО дає змогу трактувати *мовну особистість студента* як особу, що є носієм мовної свідомості, вихованої в національному

суспільно-соціальному, територіальному просторі, яка реалізується в належній мовленнєвій поведінці (повага до рідної мови, мовний патріотизм, високий рівень мовленнєвої культури, послуговування мовою як засобом самовираження й соціалізації в суспільстві), що базується на сформованих мовнокомунікативних знаннях, уміннях і навичках. Реалізація мовленнєвих здібностей та розвиток мовних і комунікативних умінь та навичок особистості студента у конкретному професійному дискурсі робить можливим формування його мовнокомунікативної компетентності.

На основі поглибленого аналізу компонентів (вербально-семантичного, лінгвокогнітивного, прагматичного) мовної особистості студента конкретизовано основні аспекти роботи зі студентом у контексті становлення його мовнокомунікативної компетентності, зокрема це: розвиток особистісних якостей студента, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення, творчого зростання, виховання мотиваційно-ціннісних установок, системи фахово орієнтованих мовних і комунікативних знань, умінь та навичок.

Визначено сутнісні характеристики мовної особистості фахівця лісового господарства й деревообробної галузі, що вирізняють її від мовної особистості загалом, зокрема це: провадження професійної діяльності з усвідомленим ставленням до природи та її ресурсів; дотримання гасла «*Ad naturam vivere discimus*» («Жити в гармонії з природою»).

6. Аналіз термінологічного, лексикографічного, граматико-стилістичного, фахово-прикладного, культуромовного й комунікативного аспектів мовної підготовки дав змогу окреслити основні напрями роботи зі студентами, а саме: поглиблення їхніх лінгвістичних знань із метою формування належного рівня культури усної й писемної комунікації державною мовою, опанування фахової термінології, розвиток риторичних умінь та навичок, професійних здібностей загалом. Їхню реалізацію забезпечить викладання дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Фахова термінологія».

Описані лінгводидактичні стратегії навчання мови спрямовані на розвиток мовнокомунікативної компетентності й на становлення мовної

особистості майбутнього фахівця.

Доведено, що для успішного формування МКК у студентів-лісотехніків необхідним є поєднання в освітньому процесі не лише теоретичних лінгвістичних знань і практичних навичок застосування їх в майбутній діяльності, а й переконання студентів у тому, що саме якісна комунікація може стати для них засобом успішної соціалізації, можливістю взаємодіяти з іншими членами суспільства.

Значущими для реалізації когнітивної методики навчання мови професійного спрямування й фахової термінології є компетентнісний, особистісно орієнтований, комунікативно-діяльнісний, функційно-стилістичний, ситуаційно-проблемний, аксіологічний, соціокультурний і професійно орієнтований підходи, які вважаємо лінгвометодичними засадами розвитку мовнокомунікативної компетентності студентів.

Схарактеризовано систему загальнодидактичних і власне методичних принципів навчання української мови й фахової термінології, що стали підґрунтям становлення компонентів МКК студентів. Визначальним у навчанні студентів лісотехнічних спеціальностей вважаємо принцип екологізації, упровадження якого не обмежується насиченням змісту навчальних дисциплін екологічною тематикою, а полягає у формуванні екологічного світогляду, екологічної культури майбутніх фахівців лісового сектору.

Аналіз методів навчання в контексті спрямування їх на діяльнісну співпрацю викладача і студентів, на набуття студентами знань, умінь і навичок, на виховання й розвиток, дав змогу виділити ті, що забезпечують високу ефективність комунікативної діяльності педагогів і достатній рівень фахової підготовки студентів.

Практична навчальна робота викладача ґрунтувалася на описаних підходах, принципах, методах, прийомах і засобах навчання. Доведено, що лише за умови комплексного використання їх можна активізувати навчання студентів, забезпечити результативність освітнього процесу, а отже, досягти мети навчання – високого рівня їхньої мовнокомунікативної компетентності, за

якого уже мовна особистість студента виявлятиме ознаки сформованості й цілісності.

7. Розроблено та науково обґрунтовано модель формування мовнокомунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей, яку визначено як цілісний системний процес, що є сукупністю підходів, принципів, методів і форм організації знань, має чітко визначену послідовність реалізації й забезпечує розвиток лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів.

Опрацьовані методичні засади становлення мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей дали змогу підготувати навчально-методичні комплекси мовних дисциплін, що забезпечують належний рівень вивчення їх студентами, тобто практичне оволодіння засобами офіційно-ділового, наукового й розмовного стилів української мови, а отже, і розвитку МКК студентів. Уперше розроблено програму курсу «Фахова термінологія» для магістрів, які навчаються за спеціальностями «Лісове господарство», «Деревообробні та меблеві технології», що забезпечує поглиблення мовнокомунікативної й термінологічної компетентностей студентів.

Обґрунтовано, що використання діалогових, інтеграційних, тренінгових, інтерактивних та інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» не лише забезпечить належний рівень викладання їх, а й допоможе створити в аудиторії атмосферу творчої взаємодії між викладачем і студентами, зробити їх активними учасниками освітнього процесу, задіяти їхні приховані ресурси, спонукати їх до активної пізнавальної діяльності. Проектні методики розвивають у студентів уміння дискутувати, аргументовано переконувати, відстоювати власну позицію, формують навички пошукової та науково-дослідницької роботи, колективної взаємодії, розподілу обов'язків під час виконання спільного завдання, обговорення прогнозованих результатів.

Вибір методики проведення аудиторних занять й організації індивідуальної та самостійної роботи обумовлений дидактичною метою –

становленням мовнокомунікативної компетентності студентів, спрямованістю освітнього процесу на творчий пошук, саморозвиток, самовдосконалення студентів. Пізнавальна активність студента формує його інтерес до навчання, спонукає до розвитку внутрішньої мотивації, усвідомлення ним доцільності якісної освіти.

Розроблена система вправ для формування МКК студентів лісотехнічних спеціальностей поєднує вправи для формування мовнокомунікативних умінь і навичок, вправи для вироблення мовно-термінологічних умінь та навичок, вправи для розвитку умінь і навичок складати тексти наукового й офіційно-ділового стилів. У запропонованих вправах реалізовано принцип – від простого до складного – процесу, у якому поступово кілька легших завдань можуть бути поєднані у більш складне, творче. Послідовність презентації вправ відбиває етапність засвоєння студентами навчального матеріалу, розвитку в них фахово орієнтованих умінь і навичок.

8. Реалізація в освітньо-виховному процесі закладів вищої освіти організаційно-педагогічної структури мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей у системі фахової підготовки зумовила обґрунтування *змістово-когнітивного, ціннісно-орієнтаційного, творчодіяльнісного* критеріїв МКК студентів. Названі критерії конкретизовано показниками, що відображають рівні сформованості МКК студентів (*високий, достатній, середній, низький*) після вивчення ними «Української мови (за професійним спрямуванням)» і «Фахової термінології».

Експериментальна робота здійснювалася поетапно (констатувальний і формувальний етапи). Її основна мета полягала в розробленні методики становлення фахових мовнокомунікативних умінь та навичок майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей і перевірці ефективності її. За результатами констатувального етапу, експериментально обґрунтовано необхідність розроблення ефективної методики формування мовнокомунікативної компетентності студентів лісотехнічних спеціальностей з урахуванням її ключових компонентів.

Експериментально підтверджено необхідність поетапного розвитку компонентів МКК: на *пізнавально-мотиваційному етапі* з'ясовано реальний рівень мовних знань, комунікативних умінь і навичок студентів, також важливо було виробити в них стійку мотивацію до навчання; *власне формувальний етап* передбачав вироблення мовнокомунікативних умінь і навичок студентів за лінгвістичним, соціолінгвістичним та прагматичним компонентами МКК у процесі засвоєння ними курсу УМПС; метою *узагальнювально-рефлексивного етапу* було узагальнити й поглибити знання студентів, допомогти їм усвідомити рівень власних навчальних досягнень, здійснити діагностику рівнів сформованості компонентів мовнокомунікативної компетентності майбутніх фахівців лісотехнічних спеціальностей.

Перебіг формувального етапу експерименту засвідчив доцільність упровадження в освітній процес розробленої моделі становлення МКК студентів й дієвість запропонованої методики та навчально-методичних матеріалів.

Результати експериментально-дослідного навчання підтвердили доцільність й ефективність використання в освітньому процесі методики формування мовнокомунікативної компетентності з метою формування мовної особистості фахівця в галузі лісівництва та деревооброблення, його готовності до якісної комунікативної взаємодії в процесі виконання професійних обов'язків.

Визначено, що високий рівень сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК в експериментальних групах зріс відповідно на 15,6 %, 11,4 % і 15,7 %, достатній рівень названих компонентів підвищився на 22,5%, 21,8 % та 25,2 %.

Разом із тим зменшилися показники середнього рівня сформованості компонентів МКК студентів: лінгвістичного – на 6,1 %, соціолінгвістичного – на 9,6 %, прагматичного – на 13,7 %. Суттєво меншими стали показники низького рівня сформованості компонентів МКК студентів, а саме:

лінгвістичного – на 32,1 %, соціолінгвістичного – на 23,6 %, прагматичного – на 27,1%.

Послідовне вивчення студентами дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Фахова термінологія» сприяло формуванню вищого рівня МКК студентів, на що вказують результати порівняльного аналізу показників констатувального й формувального етапів дослідження. Так, після опрацювання студентами дисципліни «Фахова термінологія» високий рівень сформованості лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів МКК студентів зріс відповідно на 14,3 %, 9,5 % і 14,3 %, а достатній – на 9,5 %, 19,0 % та 9,5 %.

Отримані результати дають змогу стверджувати, що за умови вивчення студентами двох фахово орієнтованих мовних дисциплін – «Української мови (за професійним спрямуванням)» (для бакалаврів) і «Фахової термінології» (для магістрів) – рівень їхньої МКК значно зріс.

Статистична обробка експериментальних даних за критерієм Пірсона підтвердила статистично вагому різницю між результатами діагностування експериментальної та контрольної груп.

У створених моделі й методиці розвитку мовнокомунікативної компетентності узагальнено досвід роботи зі студентами лісотехнічних спеціальностей закладів вищої освіти України.

Підготовлена наукова розвідка не охоплює всіх аспектів досліджуваної проблеми, проте актуалізує можливості використання апробованої методики в процесі вивчення української мови професійного спрямування та фахової термінології студентами технічних спеціальностей вишів України.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в поглибленому вивченні зарубіжного досвіду організації навчання фахового мовлення студентів. Науковий пошук буде продовжено в напрямі опрацювання й використання інноваційних педагогічних технологій у мовній підготовці студентів вищої школи України.