

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису

ВЕРНИГОРА ОЛЕНА ЛЕОНІДІВНА

УДК [81:1-4]:005.336.2:378.147:[811.161.2:821]

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

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

_____ /О. Л. Вернигора

(підпис, ініціали та прізвище здобувача)

Науковий керівник:

Вовк Мирослава Петрівна

доктор педагогічних наук,

старший науковий

співробітник

Київ – 2020

АНОТАЦІЯ

Вернигора О. Л. Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна Національної академії педагогічних наук України, Київ, 2020.

У дисертації здійснено розроблення і експериментальна перевірка моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін та обґрунтування педагогічних умов її реалізації. Схарактеризовано компетентнісні засади підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти з урахуванням вимог до професійних компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти зі спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки, положень Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» тощо.

На основі студіювання наукових джерел було узагальнено положення науковців щодо визначення спектра необхідних компетентностей, якими має володіти сучасний учитель української мови і літератури: професійної, лінгвістичної, літературознавчої, мовно-літературної, фольклористичної, методичної, педагогічної, етнопедагогічної, культурологічної, етнокulturологічної, дослідницької та ін.

З'ясовано, що становлення вчителя філологічного фаху як фахівця, наділеного здатністю до ефективної ретрансляції мовного, літературного, фольклорного, культурного досвіду у процесі викладання філологічних,

українознавчих дисциплін, організації дослідницької і виховної роботи учнів в умовах закладу середньої освіти, відбувається насамперед у процесі вивчення фахових дисциплін, проходження фахових практик, під час активізації наукової роботи. Виявлено, що проблема формування лінгвокраїнознавчої компетентності в сучасній українській педагогічній теорії висвітлена в дослідженнях, присвячених проблемі підготовки фахівців різного профілю (майбутніх учителів іноземної мови, учителів початкових класів, перекладачів, менеджерів, економістів та ін.), а також у розвідках з проблем навчання української мови як іноземної, іноземних мов з урахуванням краєзнавчої проблематики. Лінгвокраїнознавчий аспект переважно врахований науковцями в результаті дефінітивного аналізу соціологічної, комунікативної, культурологічної, мовної компетентності майбутніх фахівців. У зарубіжній педагогічній теорії і практиці спостерігається подібна тенденція – власне поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» не вживається, водночас акцентують увагу на окремих аспектах лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього фахівця, яка становить складову інших компетентностей: мовної (лінгвістичної), соціокультурної, культурної, комунікативної, інтеркультурної, багатомовної чи інших компетентностей.

Обґрунтовано авторську дефініцію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін. Це інтегративна професійна якість, що визначається наявністю мотивації і ціннісного ставлення щодо набуття знань з теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук, дослідницьких, комунікативних і аналітичних умінь щодо вивчення лінгвокраїнознавчих реалій на міждисциплінарній основі та їх ретрансляції в освітній практиці, виявляється у спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення у сфері лінгвокраїнознавчих студій, рефлексивному ставленні до результатів професійної діяльності. Компонентами лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі

вивчення фахових дисциплін, є аксіологічно-стимулювальний, інформаційно-змістовий, праксеологічний.

З'ясовано, що термінологічне поле лінгвокраїнознавства лише формується, наповнюється новими або адаптованими поняттями у взаємодії з теорією і практикою суміжних дисциплін: лінгвістикою, літературознавством, етнографією, культурологією, фольклористикою, соціологією, економікою тощо. Ключовими поняттями лінгвокраїнознавства є «реалії» (соціально-політичні, культурні, етнографічні, фольклорні, географічні тощо). Серед лінгвокраїнознавчих понять найуживанішими є: «безеквівалентна лексика», «екзотична лексика», «екзотизм», «варваризм», «локалізм», «етнографізм», «алієнізм», «фонові слова», «конотативні реалії», «слова з культурним компонентом», «прогалини» або «лакуни», «колорит», «мовні знаки культури», «семантико-асоціативні образи» тощо.

На основі аналізу положень учених уточнено дефініцію лінгвокраїнознавства як міждисциплінарної науки, що інтегрує теорію і практику лінгвістики, краєзнавства, інших суміжних наук (фольклористики, етнографії, діалектології, народознавства, компаративістики, українознавства тощо) та спрямована на вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у взаємозв'язку з етнографічними, мовними, діалектологічними, фольклорними, літературними та іншими реаліями крізь призму мовної унікальності в синхронічному і діяхронічному аспектах.

Студіювання українських і зарубіжних джерел дозволило з'ясувати ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури, що полягає у використанні міждисциплінарних зв'язків із суміжними науками, структуруванні змісту фахової підготовки на основі інтеграції досягнень культурологічних, філологічних, українознавчих дисциплін, у вивченні відповідних реалій з урахуванням територіальної і соціальної диференціації, збагаченні форм і методів фахових практик, проблематики науково-дослідницької роботи майбутніх учителів української мови і літератури.

Відповідно до структури лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, визначено критерії і показники сформованості цієї якості. Аксиологічно-стимулювальному компоненту відповідає ціннісно-мотиваційний критерій (показники: мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності; спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності; сформованість ціннісних орієнтацій); інформаційно-змістовому компоненту – змістово-когнітивний критерій (показники: володіння лінгвокраїнознавчими знаннями; міцність лінгвокраїнознавчих знань; міждисциплінарні знання); праксеологічному компоненту – діяльнісно-рефлексивний критерій (показники: дослідницькі і комунікативні уміння; уміння здійснення міждисциплінарного аналізу реалій; прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності). На основі визначених компонентів, критеріїв і показників лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, схарактеризовано рівні сформованості цієї якості: низький (наслідувальний); середній (репродуктивний); високий (творчий). Теоретичний аналіз проблеми та вивчення специфіки фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти уможливили обґрунтування педагогічних умов формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Сутність першої педагогічної умови (оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства) полягає в опануванні теорії лінгвокраїнознавства та міждисциплінарної проблематики наукових досліджень різних гуманітарних наук – фольклористики, лінгвістики, жанрології, теорії літератури, діалектології, функціональної стилістики, текстології, етнографії, культурології, лексикології, фразеології та ін., що багатоаспекто вивчають реалії – фольклорні, етнографічні, літературні, діалектні тощо. За допомогою проблемних змістових

модулів і тем на основі ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства було запропоновано оновити зміст фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Мовознавство», «Діалектологія», «Літературознавство», «Історія української літератури») та практик (фольклорної (фольклористичної) та діалектологічної).

Друга педагогічна умова (упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін) спрямована на добір таких інтерактивних форм і методів вивчення лінгвокраїнознавчих реалій, які, на нашу думку, доцільно використовувати у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових (мовознавчих, фольклористичних, літературознавчих, етнографічних) дисциплін, під час організації науково-дослідницької діяльності з проблем лінгвокраїнознавчих студій, підготовки до здійснення виховної роботи в закладах середньої освіти, організації фахових практик у закладах вищої педагогічної освіти.

Третя педагогічна умова (активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків) передбачає вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у контексті опанування фахових дисциплін, організації науково-дослідницької роботи шляхом використання форм і методів з урахуванням міждисциплінарного характеру вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу – фольклорних, літературних, етнографічних, географічних та інших реалій, що на практиці реалізується у процесі опанування інтегративного змісту фахової підготовки.

Визначені педагогічні умови спрямовані на впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, що ґрунтується на положеннях методологічних підходів (компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного), реалізується в межах цільового, методологічного,

процесуального, діагностичного і результативного блоків, у процесі ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного етапів. Результатом реалізації моделі є сформований високий (творчий) і середній (репродуктивний) рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

За результатами проведення експериментальної роботи було отримано кількісні і якісні зміни щодо підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, які підтвердили гіпотезу дослідницького пошуку, ефективність упровадження авторської моделі формування визначеної професійної якості майбутнього вчителя-філолога.

Представлено етапи реалізації моделі лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін: ціннісно-регулятивний, інформаційний, діяльнісно-рефлексивний. На кожному етапі визначалися завдання, структурувався зміст фахових дисциплін, добиралися відповідні форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Основною метою ціннісно-регулятивного етапу реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін було формування мотивації, спрямованості і ціннісних орієнтацій щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності. У процесі цього етапу було оновлено зміст фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства»), програми фольклорної (фольклористичної) практики шляхом упровадження змістових модулів та використання інтерактивних форм і методів, що були спрямовані на використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства у фаховій підготовці майбутніх учителів-філологів: проблемні лекції, бінарні лекції, лекції-дослідження, екскурсії в музеї культурологічного, українознавчого і мистецтвознавчого спрямування,

віртуальні екскурсії, зустрічі з краєзнавцями, майстер-класи, організація роботи наукового гуртка, укладання тезауруса, виконання мікропроектів тощо.

Метою інформаційного етапу впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін було збагачення знань з проблем теорії лінгвокраїнознавства, міждисциплінарних зв'язків з іншими науками (фольклористикою, етнографією, лінгвістикою, українознавством, літературознавством тощо). Було запропоновано оновити зміст фахових дисциплін «Мовознавство», «Діалектологія» та програму діалектологічної практики, а також активізувати самостійну роботу в процесі підготовки до практичних і семінарських занять шляхом виконання мікродосліджень і групових презентацій, провести міжпредметні семінари, семінари-дискусії, роботу в малих групах у межах діяльності наукового гуртка тощо.

У процесі реалізації діяльнісно-рефлексивного етапу впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін відбувалося формування комунікативних і дослідницьких умінь, умінь здійснення міждисциплінарного аналізу реалій, прагнення до самовдосконалення. З цією метою було запропоновано оновлення змісту фахових дисциплін «Літературознавство», «Історія української літератури», а також апробувати ряд інтерактивних форм і методів, що сприяли активізації пізнавальної і самостійної роботи майбутніх фахівців: творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення» та ін.), дослідницькі завдання, залучення до роботи творчої лабораторії, виконання і представлення міждисциплінарних проектів у межах наукового гуртка, застосування методів інтерпретації, стилістичного й лінгвокраїнознавчого аналізу, театралізації і моделювання педагогічних ситуацій тощо.

Результати експерименту уможливили висновок про те, що у майбутніх учителів української мови і літератури відбулося зростання рівнів

лінгвокраїнознавчої компетентності в підсумку впровадження моделі формування означеної якості у процесі вивчення фахових дисциплін. Після проведення формувального експерименту низький (наслідувальний) рівень готовності було діагностовано у 9,51% учасників експериментальної групи (на констатувальному – 73,42%), високий (творчий) рівень – у 39,82% (було 5,16%). Кількість студентів із середнім (репродуктивним) рівнем сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності в експериментальній групі збільшилася з 21,42% до 50,67%. Натомість у студентів КГ не спостерігалось суттєвих змін щодо динаміки рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності (низький (наслідувальний) – 58,53% (було 71,39%), середній (репродуктивний) – 33,51% (було 24,23%), високий (творчий) – 7,96% (було 4,37%)).

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що: *вперше* здійснено цілісне дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін; теоретично обґрунтовано і розроблено модель формування визначеної якості з урахуванням положень методологічних підходів (компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного), принципів (*загальних*: науковості, всебічного стимулювання позитивного ставлення до навчання, систематичності та послідовності навчання, зв'язку навчання з практикою, створення необхідних умов для навчання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії; *специфічних*: інтеграції, культурологізації, аксіологізації змісту навчання, єдності в розвитку дослідницьких, комунікативних умінь та умінь міждисциплінарного аналізу, активного наставництва), вміщує зміст, структуру, форми, методи, що реалізується в межах цільового, методологічного, процесуального, діагностичного і результативного блоків, у процесі ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного етапів, а її результатом є сформовані високий (творчий) і середній (репродуктивний) рівні

лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів-філологів; обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі формування визначеної якості (оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства, упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін, активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків); визначено критерії, показники та рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін; узагальнено ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у взаємозв'язку із суміжними науками (лінгвістикою, краєзнавством, фольклористикою, літературознавством, діалектологією тощо); *уведено в науковий обіг* авторську дефініцію поняття «лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури»; *уточнено* сутність понять «лінгвокраїнознавство», «фахова підготовка», «педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури»; *подальшого розвитку набули* зміст, форми і методи вивчення фахових дисциплін у підготовці майбутніх вчителів української мови і літератури, організації науково-дослідницької і практичної роботи.

Практичне значення дослідження полягає в укладанні практикуму з формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Діалектологія», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури» тощо), у ході проведення фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної практик, а також у розробленні творчо-пошукових, дослідницьких завдань, завдань для самостійної роботи, тематику проєктів з урахуванням ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства та суміжних наук (лінгвістики, фольклористики, літературознавства, діалектології, стилістики тощо).

Результати дослідження можуть бути використані викладачами фахових дисциплін на філологічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти з метою удосконалення дослідницьких, комунікативних, презентаційних умінь, методологічної культури, інноваційного мислення, педагогічної майстерності студентів. Теоретичні узагальнення, практичні напрацювання дисертантки доцільно використовувати під час неформального та інформального навчання педагогів філологічного фаху.

Ключові слова: майбутні вчителі української мови і літератури, лінгвокраїнознавча компетентність, лінгвокраїнознавство, фахові дисципліни, заклади вищої педагогічної освіти, фахова підготовка, професійні компетентності.

Список публікацій здобувача за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

1. Вернигора, О. (2015). Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української літератури під час вивчення фольклору. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. (Серія «Педагогічні наук»), 130, 296-299.

2. Вернигора, О. (2015). Специфіка вивчення усної народної творчості учнями основної школи. Проблеми підготовки сучасного вчителя, 12 (1). Умань: ФОП Жовтий, 24-32.

3. Вернигора, О. (2015). Методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій учителем-філологом в умовах сучасної загальноосвітньої школи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр., 42. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 11-15.

4. Вернигора, О. (2016). Формування лінгвокраїнознавчої компетентності учителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу. Науковий вісник Мукачівського державного університету. (Серія «Педагогіка та психологія»): зб. наук. праць. Мукачево: Вид-во МДУ, 2 (4), 133-136.

5. Вернигора, О. (2017). Змістові аспекти формування лінгвокраїнознавчої компетентності вчителів-філологів у вітчизняних педагогічних університетах. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць*. Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2 (77), 43-51.

6. Вернигора, О. (2017). Педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: зб. наук. праць*, 21 (3), (Т. IV (78), с. 31-38). К.: Гнозис.

7. Вернигора, О. (2018). Критерії, показники та рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Теоретична і дидактична філологія: зб. наук. праць*. (Серія «Педагогіка»), 28, 26-35.

8. Вернигора, О. (2018). Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету: зб. наук. праць*. (Серія «Педагогічні науки»), Бердянськ: БДПУ, 3, 134-144.

9. Вернигора, О. (2019). Використання ІКТ як чинник у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів. *Молодий вчений*, 7.1. (71.1), 1-4.

10. Вернигора, О. (2019). *Форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр.* (Серія «Педагогічні науки»), Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України. Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 14, 267-288.

11. Vernyhora, O. (2019). Criterial characteristics of formation of linguistic and country competence for future teacher-philologists in the professional training process. *Contemporary issues of sustainable development. Monograph*. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 186-193.

12. Вернигора, О. (2019). Практикум з формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти. М.П. Вовк (Ред.). Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації.

13. Вернигора, О. (2015). Можливості використання інтерактивних засобів навчання вчителем української мови. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник матеріалів XII Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П.Рудницької, 6 (10), (с. 147-149). Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.

14. Вернигора, О. (2016). Фольклористична компетентність учителя української мови і літератури. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей: збірник матеріалів XIII Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П.Рудницької, 7 (11), (с. 156-157). Київ: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.

15. Вернигора, О. (2015). Інноваційні засади проведення уроків з української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних засобів. Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін: матеріали Всеукраїнського науково-методичного семінару з Міжнародною участю, травень 2015 р. (с. 17-19). Умань: ФОП Жовтий О.О.

16. Вернигора, О. (2016). Лінгвокраїнознавча компетентність вчителя-україніста: компетентнісний підхід. Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація: збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, жовтень 2016 (с. 39-40). Мукачево: Вид-во МДУ.

17. Вернигора, О. (2017). Аксиологічний підхід у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких

компетентностей: збірник матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької, 8 (12), (с. 102-104). Київ: Талком.

18 Вернигора, О. (2018). Лінгвокраїнознавча підготовка сучасного вчителя в умовах педагогічного університету. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: збірник матеріалів XV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької, грудень 2017, 1 (13), (с. 108-109). Київ: Талком.

19. Вернигора, О. (2018). Сутність критеріїв сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів. Сучасні світові тенденції розвитку науки та інформаційних технологій: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, травень 2018 (с. 14-15). Одеса: ГО «Інститут інноваційної освіти».

20. Вернигора, О. (2019). Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: збірник матеріалів XVI Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької, грудень 2018, 2 (14), (с. 96-97). К.: Талком.

21. Вернигора, О. (2019). Формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх філологів на основі використання ІКТ. Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, травень 2019 (с. 171-173). Чернівці: Видавничий дім «РОДОВІД».

22. Вернигора, О. (2020). Характеристика етапів формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів у процесі реалізації формувального експерименту. Неперервна педагогічна освіта XXI століття: збірник матеріалів XVII Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької, 3 (15), (с. 197-199). Київ: Талком.

ABSTRACT

Vernygora O. L. Formation the linguistic-ethnographic competence of Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines. – Qualifying scientific paper on the rights of manuscript.

Thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences on specialty 13.00.04 – Theory and technique of vocational training. – Ivan Zyazun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the Ukraine National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv, 2020.

The dissertation implements the theoretical development and pilot testing the model of formation the Ukrainian language and literature future teachers' linguistic-ethnographic competence in the process of studying professional disciplines and the pedagogical conditions of its realization are substantiated. There are characterized the competence bases of training the future teachers of Ukrainian language and literature in the institutions of higher pedagogical education to meet the requirements for the professional competencies in accordance with the standards of higher education in the specialty 035 Philology in the field 03 "Humanities", 014 Secondary education (Ukrainian language and literature) in the field 01 Educational / pedagogical sciences, provisions of the Concept of pedagogical education development in Ukraine, Laws of Ukraine "On higher education", "On education", etc.

Based on the study of scientific sources, the scientists' position to determine the range of necessary competencies, that a modern teacher of Ukrainian language and literature should have, was generalized: professional, linguistic, literary, language-literature, folklore, methodological, pedagogical, ethno-pedagogical, culturological, ethno-cultural, research, etc.

It was found that the formation a teacher of philological specialty as a specialist blessed with the ability to effectively retransmit linguistic, literary, folklore, cultural experience in the process of teaching philological, Ukrainian studies disciplines, organization of research and educational work of students in a secondary school setting, occurs primarily in the process of studying professional disciplines, passing professional practices, during the intensification of scientific work.

It is revealed that the problem of formation the linguistic-ethnographic competence in modern Ukrainian pedagogical theory is covered in researches devoted to a problem of preparation of experts of various profile (future teachers of a foreign language, teachers of initial classes, translators, managers, economists, etc.), and also in researches on problems of teaching Ukrainian language as a foreign, foreign languages taking into account local studies issues. There is a similar tendency in foreign pedagogical theory and practice - the very concept of "linguistic-ethnographic competence" is not used, at the same time focusing on certain aspects of linguistic-ethnographic competence of the future specialist, which is part of other competencies: language (linguistic), socio-cultural, cultural, communicative, intercultural, multilingual or other competencies.

It was substantiated the author's definition of linguistic-ethnographic competence of future teachers of Ukrainian language and literature, formed in the process of studying professional disciplines. This is an integrative professional quality, which is determined by the presence of motivation and values for the acquisition of knowledge in the theory of linguistic-ethnographic studies and related sciences, research, communicative and analytical skills in the study of linguistic-ethnographic realities on an interdisciplinary basis and their retransmission in educational practice, is manifested in the focus on self-development and self-improvement in the field of linguistic-ethnographic studies, reflexive attitude to the results of professional activity. The components of the linguistic-ethnographic competence the future teachers of the Ukrainian language and literature, formed in the process of studying professional disciplines, are axiological-regulatory, informative-contextual, praxeological.

It is found that the terminological field of linguistic-ethnographic studies is only being formed, filled with new or adapted concepts in interaction with the theory and practice of related disciplines: linguistics, literary studies, ethnography, culturology, folklore, sociology, economics, etc. The key concepts of linguistics are "realities" (socio-political, cultural, ethnographic, folklore, geographical, etc.). Among the linguistic concepts most commonly used are: "non-equivalent

vocabulary", "exotic vocabulary", "exoticism", "barbarism", "localism", "ethnography", "alienisms", "background words", "connotative realities", "words with cultural component", "blanks" or "gaps", "color", "linguistic signs of culture", "semantic-associative images", etc.

Based on the analysis of the scientists' position it was clarified the definition of linguistic-ethnographic studies as an interdisciplinary science that integrates the theory and practice of linguistics, local lore, and other related sciences (folklore, ethnography, dialectology, comparative linguistic studies, Ukrainian studies, etc.) and aims to study linguistic realities in relation to ethnographic, linguistic, dialectological, folklore, literary and other realities through the prism of linguistic uniqueness in synchronic and diachronic aspects.

The study of Ukrainian and foreign sources revealed the value potential of linguistic-ethnographic studies in training the Ukrainian language and literature future teachers, which consists in the use of interdisciplinary links with related sciences, structuring the content of professional training on the basis of integration of achievements of culturological, philological, Ukrainian studies disciplines, in studying the relevant realities taking into account territorial and social differentiation, enriching forms and methods of professional practices, subject matters of scientific research of the future teachers of Ukrainian language and literature.

In accordance with the structure of linguistic-ethnographic competence of the future teacher of Ukrainian language and literature, formed in the process of studying professional disciplines, there were determined the criteria and indicators of this quality formation. The axiological-stimulating component is being corresponded by value-motivational criterion (indicators: motivation for the formation of linguistic-ethnographic competence; focus on the formation of linguistic competence; formation of value orientations); the informative-contextual component is being corresponded by the content-cognitive criterion (indicators: possession of linguistic knowledge; strength of linguistic knowledge; interdisciplinary knowledge); the praxeological component is being corresponded by activity-reflexive criterion (indicators: research and communication skills; ability to carry out interdisciplinary analysis of realities;

the desire to increase the level of linguistic-ethnographic competence). Based on the identified components, criteria and indicators of linguistic competence of the future teachers of the Ukrainian language and literature, formed in the process of studying professional disciplines, there were characterized the levels of this quality formation: low (imitative); middle (reproductive); high (creative). Theoretical analysis of the problem and study of the specifics of professional training of the future teachers of the Ukrainian language and literature in institutions of higher pedagogical education made it possible to substantiate the pedagogical conditions of formation the linguistic-ethnographic competence of future teachers of Ukrainian language and literature in the process of studying the professional disciplines.

The essence of the first pedagogical condition (updating the content of the professional disciplines based on the use of the value potential of linguistic-ethnographic studies) is to master the theory of linguistic- ethnographic studies and interdisciplinary issues of research in various humanities – folkloristic, linguistics, genre studies, literary theory, dialectology, functional stylistics, textology, ethnography, culturology, lexicology, phraseology, etc., which study realities in many aspects - folklore, ethnographic, literary, dialectal, etc. With the help of problematic content modules and topics based on the value potential of linguistic-ethnographic studies, it was proposed to update the content of professional disciplines (“Oral Folk Art”, “Introduction to Linguistics”, “Introduction to Literary Studies”, “Linguistics”, “Dialectology”, “Literary” “History of Ukrainian Literature”) and practices (folklore (folkloric) and dialectology).

The second pedagogical condition (introduction of interactive forms and methods in the process of studying the professional disciplines) is aimed at selecting such interactive forms and methods of studying linguistic-ethnographic realities, which, in our opinion, should be used in the process of forming linguistic-ethnographic competence the future teachers of Ukrainian language and literature in the process of studying the professional (linguistic, folklore, literary, ethnographic) disciplines, during the organization of research activities on the problems of linguistic-ethnographic studios, preparation for conducting the educational work in

the institutions of secondary education, organization of professional practices in the institutions of higher pedagogical education.

The third pedagogical condition (intensification of educational and research training the future teachers of Ukrainian language and literature on the basis of interdisciplinary connections) involves the study of linguistic-ethnographic realities in the context of mastering the professional disciplines, organization of research work by using forms and methods according to the interdisciplinary nature of the study of linguistic-ethnographic material - folklore, literature, ethnographic, geographical and other realities, that in practice is realized in the process of mastering the integrative content of professional training.

The determined pedagogical conditions are aimed at the introduction the model of formation the linguistic-ethnographic competence of Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines, which is based on the provisions the methodological approaches (competence, axiological, culturological, multicultural, activity, integrative), is realized within the target, methodological, diagnostic, procedural and effective blocks, in the process of value-regulatory, informational, activity-reflexive stages.

The result of the model implementation is the formed high (creative) and medium (reproductive) level of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers.

According to the results of the experimental work, quantitative and qualitative changes were obtained on increasing the level of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines, which confirmed the hypothesis of research, the effectiveness of implementation the author's model of forming a defined professional quality of the future teacher of philology.

It is presented the stages of realization the model of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines: value-regulatory, informational, activity - reflective. At each stage, tasks were defined, the content of professional disciplines

was structured, appropriate forms and methods of forming the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers were selected.

The main purpose of the value-regulatory stage the model of formation the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines was the creation of motivation, direction and value orientations relatively the formation of linguistic-ethnographic competence.

In the process of this stage it was proposed to update the content of professional disciplines ("Oral folk art", "Introduction to Linguistics", "Introduction to Literary Studies"), programs of folklore (folkloristic) practice through the introduction the content modules and the use of interactive forms and methods aimed at exploitation the value potential of linguistic-ethnographic studies in the professional training of the future teachers of philology: problem lectures, binary lectures, research lectures, excursions to the museum of cultural, Ukrainian and art studies, virtual tours, meetings with local historians, master classes, organization of a scientific circle, thesaurus, micro projects, etc.

The main purpose of the information stage of introduction the model of formation the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines was to enrich knowledge on the theory of linguistic-ethnographic studies, interdisciplinary relations with other sciences (folklore, ethnography, linguistics, literature, Ukrainian studies) etc. It was proposed to update the content of professional disciplines "Linguistics", "Dialectology" and the program of dialectological practice, as well as to intensify independent work in preparation for practical and seminar classes by conducting micro-research and group presentations, interdisciplinary seminars, group seminars, group work within the activities of the scientific circle, etc.

In the process of realization the activity-reflexive stage of introduction the model of formation the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines there was a formation of communicative and research skills, skills of

interdisciplinary analysis of realities, the desire for self-improvement. With this aim, it was proposed to update the content of professional disciplines "Literary Studies", "History of Ukrainian Literature", as well as to test a number of interactive forms and methods that have enhanced the cognitive and independent work of future professionals: creative research tasks using the method of stylistic analysis, creative exercises ("circle of ideas", "incomplete sentence", etc.), research tasks, involvement in the work of the creative laboratory, implementation and presentation of interdisciplinary projects within the scientific circle, application of interpretation methods, stylistic and linguistic analysis, dramatization and modeling of pedagogical situations, etc.

The results of the experiment made it possible to conclude that the future teachers of Ukrainian language and literature have increased the levels of linguistic competence as a result of the introduction of the model of formation of this quality in the process of studying the professional disciplines. After the formative experiment, a low level of readiness was diagnosed in 9.51% of the participants in the experimental group (73.42% in the statement group), and a high level in 39.82% (was 5.16%). The number of students with an average level of formation of linguistic-ethnographic competence in the experimental group increased from 21.42% to 50.67%. Instead, CG students did not experience significant changes in the dynamics of the levels of formation of linguistic-ethnographic competence low - 58.53% (was 71.39%), medium - 33.51% (was 24.23%), high - 7.96% 4.37%).

The scientific novelty and theoretical significance of the research results are that: for *the first time* it was conducted a holistic study the problem of formation the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines; theoretically substantiated and developed a model of this quality formation taking into account the provisions of methodological approaches (competence, axiological, culturological, multicultural, activity, integrative), principles (*general*: scientific, comprehensive stimulation of a positive attitude to learning, systematic and consistent learning, the connection of learning with practice, creating the necessary conditions for learning,

choosing an individual educational trajectory; *specific*: integration, culturologization, axiologization of the education content, unity in the development of research, communication skills and skills of interdisciplinary analysis, active mentoring), contains the content, structure, forms, methods, conditions of cognitive, research and practical activities of future professionals, implemented within the target, methodological, diagnostic, procedural and effective blocks in the process of value-regulatory, informational, activity-reflexive stages, and its result is the formed high (creative) and middle (reproductive) levels of linguistic-ethnographic competence of future teachers of philology; it has been substantiated the pedagogical conditions of realization the model of this quality formation (updating the content of professional disciplines on the basis of using the value potential of linguistic-ethnographic studies, introduction of interactive forms and methods in the process of studying professional disciplines, intensification of educational and the research training of the Ukrainian language and literature future teachers on the basis of interdisciplinary links); criteria, indicators and levels of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers formed in the process of studying the professional disciplines have been determined; generalized the value potential of linguistic-ethnographic studies in relationship with the related sciences (linguistics, local lore, folklore, literature, dialectology, etc.); the author's definition of the concept "linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers" *was introduced into scientific circulation*; the essence of the concepts "linguistic-ethnographic studies", "professional training", "pedagogical conditions for the formation of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers " *is specified; it has been taken place the further development* of the content, forms and methods of studying the professional disciplines by the Ukrainian language and literature future teachers as well as the organization of research and practical components of training.

The practical significance of the research lies in formulating a workshop on formation the linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teachers in the process of studying the professional disciplines order

to update the content, forms and methods of studying the professional disciplines ("Oral Folk Art", "Dialectology", "Introduction to Linguistics", "Introduction to Literary Studies", "History of Ukrainian literature" etc.), in the course of folklore (folkloristic) and dialectological practices, as well as in the development of creative research tasks, tasks for independent work, topics of projects taking into account the value potential of linguistics and related sciences (linguistics, folklore, literary studies, etc.).

A range of tasks is proposed, which significantly expand the possibilities of studying the linguistic-ethnographic material in the process of acquisition the disciplines of a philology teacher's professional training in the institutions of higher pedagogical education. There are four modules "Language creation of Ukrainian folklore", "Ethnographic specifics of modern Ukraine and linguistic aspect", "Dialects as a functional variety of modern Ukrainian language", "Artistic picture of the world in the works of writers", which significantly complements the curricula of the Ukrainian language and literature future teachers. There were designed creative research tasks, tasks for independent work, project topics, which allows using the value potential of linguistic-ethnographic studies and related sciences (linguistics, folklore, literature, dialectology, geography, stylistics, etc.) in the development of professional competencies.

The results of the research can be used by the teachers of professional disciplines at the philological faculties of higher pedagogical education institutions in order to improve the professional skills of methodological culture, research skills, innovative thinking and students' pedagogical skills. Theoretical generalizations, practical developments of the dissertation should be used during informal and informal training the teachers of philology.

Key words: future teachers of Ukrainian language and literature, linguistic-ethnographic competence, linguistic-ethnographic studies, professional disciplines, institutions of higher pedagogical education, vocational training, professional competencies.

List of the applicant's publications on the dissertation topic

Scientific works reflecting the main results

1. Vernygora, O. (2015). Possibilities of using the information and communication technologies in Ukrainian literature classes during the study of folklore. The bulletin of Chernigiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko (Series "Pedagogical Sciences"), 130, 296-299.

2. Vernygora, O. (2015). The specifics of oral folk art study by secondary school students. Problems of modern teacher training, 12 (1). Uman: FOP Zhovtiy, 24-32.

3. Vernygora, O. (2015). Methodological bases of the information and communication technologies use by a teacher-philologist in the conditions of modern comprehensive school. Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems: Coll. Science Papers, 42. Kyiv-Vinnytsia: LLC firm "Planer", 11-15.

4. Vernygora, O. (2016). Formation the Ukrainian language and literature teachers' linguistic-ethnographic competence on the basis of the competence approach. Mukachevo: State University Scientific Bulletin. (Series "Pedagogy and Psychology"): Coll. Science Papers. Mukachevo: MSU Publishing House, 2 (4), 133-136.

5. Vernygora, O. (2017). The formation the philology teachers' linguistic-ethnographic competence in the domestic pedagogical universities: semantic aspects. Person's spirituality: methodology, theory and practice: Coll. Science Papers. Severodonetsk: published by SNU named after V. Dal, 2 (77), 43-51.

6. Vernygora, O. (2017). Pedagogical conditions for the formation the future philology teachers' the linguistic-ethnographic competence in higher pedagogical educational institutions. Theoretical and methodological problems of children and student youth education: Coll. Science Papers. 21 (3), (Vol. IV (78), pp. 31-38). K.: Gnosis.

7. Vernygora, O. (2018). Criteria, indicators and levels of formed the Ukrainian language and literature future teachers' linguistic-ethnographic competence.

Theoretical and didactic philology: Coll. Science Papers. ("Pedagogy" series), 28, 26-35

8. Vernygora, O. (2018). Model of formation the future teacher-philologist's linguistic-ethnographic competence in the process of vocational professional training. Scientific notes of Berdyansk State Pedagogical University.: Coll. Science. Papers. (Series "Pedagogical Sciences") , 3. Berdyansk: BSPU, 134-144.

9. Vernygora, O. (2019). The use of ICT as the formation factors the future philologists' linguistic-ethnographic competence. Young scientist, 7.1. (71.1), 1-4.

10. Vernygora, O. (2019). Forms and methods of formation the Ukrainian language and literature future teachers' linguistic-ethnographic competence. Art education: content, technology, management: Coll. Science Papers. (Series "Pedagogical Sciences"), 14. Art Academy of Contemporary Art S. Dali, Institute VE the Ukraine NAPS. Kyiv: TONAR LLC Publishing House, 267-288.

11. Vernyhora, O. (2019). Criterial Characteristics of formation the linguistic and country competence of future teacher-philologists in the professional traning process. The contemporary issues of sustainable development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 186-193.

12. Vernygora, O. (2019). The workshop on the formation the linguistic-ethnographic competence of the philological faculties students in the institutions of higher pedagogical education. M.P. Vovk (Ed.). Kyiv: Ivan Zyazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

Scientific works that certify the approbation of the dissertation materials

13. Vernygora, O. (2015). Possibilities of using a Ukrainian language teacher the interactive teaching aids. Pedagogical skill as a system of professionaland artistic competencies: a collection of materials the XII-th International pedagogical-artistic readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, 6 (10), (pp. 147-149). Kyiv: Inst. of Ped. Education and Adult Education NAPS of Ukraine.

14. Vernygora, O. (2016). Ukrainian language and literature teacher's folkloristic competence. Pedagogical skill as a system of professional and artistic

competencies: a collection of materials of the XIII-th International pedagogical-artistic readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, 7 (11), (pp. 156-157). Kyiv: Inst. of Ped. Education and adult education NAPS of Ukraine.

15. Vernygora, O. (2015). The innovative principles conducting the Ukrainian language and literature lessons using information and communication tool. The aesthetic bases of development the teachers of art disciplines pedagogical skills: materials of the All-Ukrainian scientific and methodical seminar with the International participation, May, 2015 (p. 17-19). Uman: FOP Zhovtiy OO.

16. Vernygora, O. (2016). Linguistic-ethnographic competence of a Ukrainian language teacher: a competence approach. Higher school and labor market: integration, modernization, internationalization: a collection of abstracts of the All-Ukrainian scientific-practical conference, October 2016 (pp. 39-40). Mukachevo: MSU Publishing House.

17. Vernygora, O. (2017). Axiological approach in shaping the linguistic-ethnographic competence of a future teacher-philologist. Pedagogical skill as a system of professional-artistic competencies: a collection of materials the XIV-th International pedagogical-readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, 8 (12), (pp. 102-104). Kyiv: Talcom.

18. Vernygora, O. (2018). Modern teacher's linguistic-ethnographic training in a pedagogical university. Continuing pedagogical education of the XXI century: a collection of materials the XV-th International pedagogical-artistic readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, December 2017, 1 (13), (pp. 108-109). Kyiv: Talcom.

19. Vernygora, O. (2018). The essence of criteria formed linguistic-ethnographic competence of future philology teachers. Modern world trends in the development of science and information technology: materials of the International scientific-practical conference, May 2018 (pp. 14-15). Odessa: NGO "Institute of Innovative Education".

20. Vernygora, O. (2019). Model of formation of linguistic-ethnographic competence of the Ukrainian language and literature future teacher. Continuing

pedagogical education of the XXI century: a collection of materials of the XVI-th International pedagogical-artistic readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, December 2018, 2 (14), (pp. 96-97). K .: Talcom.

21. Vernygora, O. (2019). Formation of the future philologists' linguistic-ethnographic competence in the process of studying the professional disciplines based on the ICT use. Technologies of professional training of specialists in the modern educational space: materials of the International scientific-practical conference, May 2019 (pp. 171-173). Chernivtsi: RODOVID Publishing House.

22. Vernygora, O. (2020). Characteristics the stages of formation the future philologists' linguistic-ethnographic competence in the formative experiment process. Continuing pedagogical education of the XXI century: a collection of materials of the XVII-th International pedagogical and artistic readings in memory of prof. O.P. Rudnytska, 3 (15), (pp. 197-199). Kyiv: Talcom.

ЗМІСТ

ВСТУП	30
РОЗДІЛ I. ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	41
1.1. Компетентнісні засади фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури	41
1.2. Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у фаховій підготовці сучасного вчителя-філолога	61
1.3. Зміст і структура лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури	84
Висновки до першого розділу	103
РОЗДІЛ II. СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН	107
2.1. Критерії, показники і рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін	107
2.2. Педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін	117
2.3. Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін	151
Висновки до другого розділу.....	165

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	168
3.1. Організація і хід констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи	168
3.2. Зміст і етапи реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін	190
3.3. Статистичні результати впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.....	211
Висновки до третього розділу	221
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	225
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	228
ДОДАТКИ	260

ВСТУП

Актуальність проблеми дослідження. В умовах реформаційних змін у сфері педагогічної освіти України, зумовлених упровадженням стандартів підготовки конкурентоспроможних фахівців, актуалізується проблема підвищення якості підготовки вчителя на компетентнісних засадах. Стратегічним завданням є якісна підготовка майбутнього вчителя української мови і літератури у закладах вищої педагогічної освіти, який виконує соціокультурну місію – виступає носієм і ретранслятором мовної культури, національних цінностей українського народу, демонструє полікультурно толерантну позицію у виявленні поваги до культурних надбань багатоетнічної української держави.

Сучасний учитель української мови і літератури повинен володіти досконалими знаннями з фахових дисциплін, уміти їх інтегрувати у професійній діяльності, бути дослідником, спрямовувати учнів у процесі виховної роботи на опанування культурної спадщини, мистецьких вартостей, тобто має бути професійно компетентним у філологічній та суміжних галузях. З-поміж ключових фахових компетентностей учителя-філолога вирізняється інтегративна професійна якість – лінгвокраїнознавча компетентність, що передбачає опанування теорії і практики вивчення лінгвокраїнознавчих реалій крізь призму ціннісного потенціалу мови на основі інтердисциплінарності, полікультурності, культуровідповідності.

Пріоритети утвердження компетентнісних засад підготовки сучасного вчителя, зокрема й учителя української мови і літератури, визначено у документах: Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), Педагогічній Конституції Європи (2016), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2013), Концепції національно-патріотичного виховання молоді (2009), «Стратегії інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів» (2009), Рамковій програмі ЄС щодо оновлених ключових компетентностей

(2018), «Компетентності для культури демократії» (2016) та ін. У них акцентується увага на підвищенні якості підготовки сучасного вчителя, розвитку його професіоналізму, здатності до саморозвитку і самоосвіти, формування спектру компетентностей шляхом засвоєння інтегративних фахових знань, структурування змісту професійної підготовки з урахуванням міждисциплінарності, інноваційності.

У вітчизняному і зарубіжному педагогічному дискурсі наявний спектр досліджень, у яких розкрито методологічні і теоретичні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (О. Дуплійчук, Л. Коваленко, Л. Мацько, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін.); обґрунтовано методичні основи формування фахових компетентностей майбутніх учителів-філологів (Л. Базиль, М. Вовк, В. Гончарук, О. Земка, Ю. Карташова, А. Попович, Г. П'ятакова, Л. Симоненко, І. Соколова, О. Ткаченко, Л. Черчата та ін.); окреслено особливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців різного профілю (О. Асадчих, Л. Береза, А. Бичок, А. Вітренко, Ю. Веклич, О. Довгоп'ят, О. Каданер та ін.); схарактеризовано лінгвокраїнознавчий аспект інших компетентностей (М. Рачинська (M. Raczyńska), С. Грабяс (S. Grabias), К. Грудзінська (K. Grudzińska), Й. Анушевич (J. Anusiewicz), Й. Бартмінський (J. Bartmiński) та ін.); проаналізовано ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства і суміжних наук (лінгвістики, країнознавства, фольклористики, літературознавства, діалектології, стилістики тощо) (А. Буднік, Є. Верещагін, І. Воробйова, Ю. Возна, А. Гапонів, В. Костомаров, Г. Онкович, А. Райхштейн та ін.). Водночас у галузі теорії і методики професійної освіти відсутні цілісні дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Студіювання наукових праць з проблем професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної

освіти, а також аналіз освітньої практики формування професійних компетентностей цих фахівців уможливили визначення низки суперечностей:

– наявним станом професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти і реальними потребами суспільства в підготовці майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму;

– вимогами до якості фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури та дискретністю опанування ними теорії і практики лінгвокраїнознавства й суміжних наук на інтегративній основі структурування змісту навчання;

– потребою системного формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури й недостатніми можливостями використання ними лінгвокраїнознавчого досвіду в освітній практиці закладу середньої освіти.

Необхідність розв'язання суперечностей, соціально-культурна значущість проблеми, недостатня розробленість теоретичних і практичних засад вивчення теорії і практики лінгвокраїнознавства й суміжних наук у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін»**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація є складовою комплексної науково-дослідної теми відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (РК 0117U001072). Тему дисертації затверджено вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 11 від 15 жовтня 2015 р.) та узгоджено рішенням Бюро Міжвідомчої ради з координації наукових

досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 квітня 2016 р.).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти.

Предмет дослідження – педагогічні умови і модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета дослідження – розроблення й експериментальна перевірка моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін та обґрунтування педагогічних умов її реалізації.

Відповідно до об'єкта, предмета і мети дослідження визначено **завдання**:

1. Проаналізувати стан розробленості проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в сучасному науковому дискурсі.

2. Розкрити зміст і структуру лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін.

3. Визначити критерії, показники та рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

4. Схарактеризувати педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

5. Теоретично розробити та експериментально перевірити модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Концептуальна ідея дослідження ґрунтується на положенні про те, що інтегративною професійною якістю є лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, що формується у процесі опанування ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства й суміжних наук у

процесі вивчення фахових дисциплін, проходження фахових (фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної) практик, активізації науково-дослідницької діяльності на міждисциплінарній основі вивчення культурної спадщини українців та інших етносів, їх історії, культури, фольклору, літератури крізь призму мовної диференціації. Соціокультурна потреба підготовки вчителів-філологів зумовила розроблення авторської моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності цих фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін та обґрунтування і впровадження педагогічних умов її реалізації.

Методологічну основу дослідження становлять положення теорії наукового пізнання; *компетентнісного підходу*, що уможливорює формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як важливої професійної якості; *аксіологічного підходу*, що передбачає гуманістичну зорієнтованість навчання, формування особистісних цінностей, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення на основі потенціалу лінгвокраїнознавства, суміжних наук; *культурологічного підходу*, що виявляється у вивченні лінгвокраїнознавчих реалій у локальному, регіональному і державному контекстах; *полікультурного підходу*, що спрямований на врахування поліетнічності сучасного українського суспільства у процесі вивчення специфіки лінгвокраїнознавчих реалій українського народу та інших етносів, що проживають в Україні; *діяльнісного підходу*, що забезпечує опанування фахових (лінгвістичних, літературознавчих, фольклористичних, культурологічних) дисциплін, організацію фахових практик, науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів на основі використання інтерактивних форм і методів; *інтегративного підходу*, що ґрунтується на врахуванні міжпредметного контексту мовознавчих, культурологічних, літературознавчих, українознавчих наук.

Теоретичну основу дослідження становлять наукові праці вчених, у яких розкрито: філософсько-аксіологічні основи реформування вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.); теоретико-

методологічні засади професійного розвитку вчителя (О. Кучерявий, О. Лавріненко, Л. Лук'янова, М. Солдатенко, Г. Сотська, В. Рибалка та ін.); концепції розвитку професіоналізму вчителя (Є. Барбіна, О. Дубасенюк, А. Кузьмінський, Л. Хомич та ін.); проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури (Л. Мацько, О. Семенов, В. Сидоренко, Т. Симоненко та ін.); формування фахових компетентностей майбутнього вчителя-філолога (лінгвістичної (Ю. Карташова), літературознавчої (Л. Базиль), мовно-літературної (І. Барабаш), фольклористичної (М. Вовк), методичної (Л. Сімоненко, Л. Черчата), етнопедagogічної (О. Ткаченко), культурологічної (А. Галенко), етнокультурологічної (В. Гончарук), педагогічної (Г. П'ятакова), дослідницької (О. Земка, Т. Міщенінова)); теоретичні напрацювання з проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців різного профілю (О. Асадчих, Л. Береза, А. Бичок, А. Вітренко, Ю. Веклич, О. Довгоп'ят, О. Каданер та ін.); дослідження з проблем ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства у взаємодії з філологічними, українознавчими, культурологічними науками (А. Буднік, Є. Верещагін, І. Воробйова, С. Єрмоленко, О. Любінцева, П. Масляк, Ф. Нікітіна, Г. Онкович, Б. Яценко та ін.).

Методи дослідження. Для розв'язання визначених завдань було використано комплекс методів: *теоретичні*: аналіз, порівняння та узагальнення наукової інформації з метою визначення сутності і структури лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, обґрунтування педагогічних умов формування цієї якості; моделювання – для теоретичного розроблення моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури; *емпіричні*: спостереження, анкетування, діагностичний інструментарій з метою визначення стану сформованості та динаміки формування означеної якості відповідно до структурних компонентів, критеріїв, показників, рівнів; педагогічний експеримент (констатувальний,

формувальний); *статистичні* – для обробки отриманих даних і перевірки достовірності результатів експериментального дослідження.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось упродовж трьох етапів (2015 – 2020 рр.).

На першому етапі (2015 – 2016 рр.) – простудійовано філософську, педагогічну, філологічну літературу, що дозволило систематизувати джерельну основу проблеми дослідження; розкрито стан дослідженості проблеми в педагогічній науці; визначено теоретичні і методологічні орієнтири дослідницького пошуку; сформульовано об'єкт, предмет, мету, завдання, методи дослідження;

На другому етапі (2017 – 2018 рр.) – теоретично розроблено модель лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін і обґрунтовано педагогічні умови її реалізації; на основі визначених критеріїв, показників та рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності здійснено аналіз стану сформованості цієї компетентності у майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти.

На третьому етапі (2019 – 2020 рр.) – упроваджено модель лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін; апробовано зміст, форми, методи, педагогічні умови формування визначеної якості у процесі навчальної, науково-дослідницької, практичної підготовки; здійснено статистичне оброблення результатів формувального експерименту; сформульовано загальні висновки та окреслено перспективи подальших досліджень.

Експериментальна база дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. На різних етапах дослідження в експерименті брало участь 482 майбутніх учителів української мови і літератури.

Наукова новизна і теоретичне значення результатів дослідження полягають у тому, що: *вперше* здійснено цілісне дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін; теоретично обґрунтовано і розроблено модель формування визначеної якості з урахуванням положень методологічних підходів (компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного), принципів (*загальних*: науковості, всебічного стимулювання позитивного ставлення до навчання, систематичності та послідовності навчання, зв'язку навчання з практикою, створення необхідних умов для навчання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії; *специфічних*: інтеграції, культурологізації, аксіологізації змісту навчання, єдності в розвитку дослідницьких, комунікативних умінь та умінь міждисциплінарного аналізу, активного наставництва), вміщує зміст, структуру, форми, методи, що реалізується в межах цільового, методологічного, процесуального, діагностичного і результативного блоків, у процесі ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного етапів, а її результатом є сформовані високий (творчий) і середній (репродуктивний) рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх вчителів-філологів; обґрунтовано педагогічні умови реалізації моделі формування визначеної якості (оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства, упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін, активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків); визначено критерії, показники та рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін; узагальнено ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у взаємозв'язку із суміжними науками (лінгвістикою, краєзнавством, фольклористикою, літературознавством, діалектологією тощо); *уведено в науковий обіг* авторську дефініцію поняття

«лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури»; *уточнено* сутність понять «лінгвокраїнознавство», «фахова підготовка», «педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури»; *подальшого розвитку набули* зміст, форми і методи вивчення фахових дисциплін у підготовці майбутніх вчителів української мови і літератури, організації науково-дослідницької і практичної роботи.

Практичне значення дослідження полягає в укладанні практикуму з формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Діалектологія», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Історія української літератури» тощо), у ході проведення фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної практик, а також у розробленні творчо-пошукових, дослідницьких завдань, завдань для самостійної роботи, тематику проектів з урахуванням ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства та суміжних наук (лінгвістики, фольклористики, літературознавства, діалектології, стилістики тощо).

Результати дослідження можуть бути використані викладачами фахових дисциплін на філологічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти з метою удосконалення дослідницьких, комунікативних, презентаційних умінь, методологічної культури, інноваційного мислення, педагогічної майстерності студентів. Теоретичні узагальнення, практичні напрацювання дисертантки доцільно використовувати під час неформального та інформального навчання педагогів філологічного фаху.

Результати дисертаційної роботи впроваджено в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (довідка № 2383/01 від 31.10.2019 р.), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (довідка № 01/10-194 від 02.03.2020 р.), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка № 01-23/25 від 21.01.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У колективній монографії [11] здобувачем написано розділ, у якому представлено критеріальну характеристику лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін.

Апробація результатів дослідження. Матеріали дисертаційної роботи, її основні положення обговорено під час виступів у межах заходів різного рівня: на *міжнародних* – на науково-практичних конференціях: «Сучасні проблеми підготовки вчителя і його професійного удосконалення» (Чернігів, 2015), «Сучасні світові тенденції розвитку науки та інформаційних технологій» (Одеса, 2018), «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі» (Чернівці, 2019); на педагогічно-мистецьких читаннях пам'яті професора О. П. Рудницької (Київ, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020); на науковій конференції: «Сучасні проблеми сталого розвитку» (Ополе, Польща, 2019); на науково-методологічному семінарі: «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів» (Хмельницький, 2016); на *всеукраїнських* – на науково-практичних конференціях: «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація» (Мукачево, 2016), «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)» (Умань, 2018); на науково-методичному семінарі «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін» (Умань, 2015); під час звітних науково-практичних конференцій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (Київ, 2016, 2017, 2018, 2020).

Публікації. Результати дисертаційного дослідження представлено у 22 публікаціях, з них: 1 монографія (у співавторстві); 9 статей у наукових фахових виданнях України (у тому числі 3 – у виданнях, що включені до міжнародних наукометричних баз даних); 1 стаття у виданні України, що включене до міжнародних наукометричних баз даних; 1 практикум; 10 публікацій у збірниках матеріалів науково-практичних конференцій.

Структура й обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (341 найменування, з яких 39 – іноземною мовою), 13 додатків. Загальний обсяг дисертації становить 306 сторінок, обсяг основного тексту складає 197 сторінок. Роботу ілюструють 11 таблиць і 4 рисунки.

РОЗДІЛ I
ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН ЯК ПЕДАГОГІЧНА
ПРОБЛЕМА

У розділі схарактеризовано компетентнісні засади професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти; визначено специфіку фахової підготовки майбутніх учителів-філологів; проаналізовано ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у міждисциплінарному аспекті; схарактеризовано зміст і структуру лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що сформована у процесі вивчення фахових дисциплін.

1.1. Компетентнісні засади фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури

На сучасному етапі реформування системи педагогічної освіти України актуалізується проблема підвищення якості підготовки вчителя, що передбачає утвердження компетентнісних засад усіх складових його підготовки – навчальної, науково-дослідницької, виховної і практичної. У сучасних нормативних документах (Закони України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про повну загальну середню освіту» (2020), Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні (2018), Педагогічна Конституція Європи (2016), та ін.) наголошено на пріоритетах реформування вищої педагогічної освіти в напрямі підготовки сучасного вчителя як педагога-майстра, дослідника, який усвідомлює свою приналежність до українського народу та європейської цивілізації і підготовлений до життя в постійно змінюваному, конкурентному світі.

У чинній Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні зацентровано увагу на тому, що провідним пріоритетом реформаційних змін у педагогічній освіті має стати подолання «недостатнього розвитку інтеграційних процесів у суміжних галузях науки», необхідність переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей» (2018).

Саме здійснюючи імплементацію компетенційно орієнтованого навчання у сфері педагогічної освіти, одним із вагомих стратегічних завдань залишається підготовка такого вчителя, який має бути ретранслятором цінностей, має «настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до суспільної моралі та суспільних цінностей, зокрема правди, справедливості, патріотизму, гуманізму, толерантності, працелюбства; виховувати у здобувачів освіти повагу до державної мови та державних символів України, національних, історичних, культурних цінностей України, дбайливе ставлення до історико-культурного надбання України та навколишнього природного середовища; формувати у здобувачів освіти прагнення до взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами (*Закон України «Про освіту»*, 2017). Власне йдеться про завдання сучасного вчителя щодо формування національно свідомої і полікультурно-толерантної світоглядної позиції учнівської молоді, студентства, що реалізує у своїй професійній діяльності вчитель, який сам має володіти відповідними компетентностями, що уможливають розвиток молоді на засадах культуровідповідності і полікультурності.

Відповідна місія покладена насамперед на вчителя української мови і літератури, який у суспільстві виступає носієм і ретранслятором мовної культури, національних, духовних та історичних цінностей українського народу й водночас має формувати толерантність до культури, мови, релігії інших народів. Майбутній учитель-філолог повинен мати ґрунтовні лінгвістичні, літературознавчі знання, бути здатним професійно донести і

розкрити молодому поколінню ціннісний потенціал культурної спадщини, впливати на формування національної свідомості та полікультурно-толерантної світоглядної позиції. Учитель української мови і літератури передусім повинен мати досконалі знання з фахових дисциплін, уміти їх інтегрувати у власній професійній діяльності, бути дослідником у професійній сфері, спрямовувати учнів у процесі виховної роботи, тобто має бути професійно компетентним у філологічній та суміжних галузях.

Зауважимо, що відповідно до затверджених стандартів вищої освіти майбутніх учителів української мови і літератури готують у закладах вищої педагогічної освіти зі спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки (Затверджені стандарти вищої освіти МОН України, 2018, 2019, 2020).

Відповідно до стандарту компетентний філолог має бути розвиненою особистістю, що ґрунтовно володіє професійними знаннями і вміннями, спектром фахових компетентностей, з-поміж яких – «усвідомлення структури філологічної науки та її теоретичних основ...; здатність аналізувати діалектні та соціальні різновиди мов(и), що вивчаються(ється), описувати соціолінгвальну ситуацію; здатність використовувати в професійній діяльності системні знання про основні періоди розвитку літератури, що вивчається, від давнини до XXI століття, еволюцію напрямів, жанрів і стилів, чільних представників та художні явища, а також знання про тенденції розвитку світового літературного процесу та української літератури; здатність вільно, гнучко й ефективно використовувати мову(и), що вивчається(ються), в усній та письмовій формі, у різних жанрово-стильових різновидах і регістрах спілкування (офіційному, неофіційному, нейтральному), для розв'язання комунікативних завдань у різних сферах життя; здатність до збирання й аналізу, систематизації та інтерпретації мовних, літературних, фольклорних фактів, інтерпретації та перекладу тексту (залежно від обраної спеціалізації); здатність вільно оперувати спеціальною термінологією для розв'язання професійних завдань; усвідомлення засад і

технологій створення текстів різних жанрів і стилів державною та іноземною (іноземними) мовами; здатність здійснювати лінгвістичний, літературознавчий та спеціальний філологічний (залежно від обраної спеціалізації) аналіз текстів різних стилів і жанрів» тощо (*Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 «Філологія» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, 2019*). Отже, законодавчо закріплено утвердження компетентнісних засад підготовки сучасного вчителя української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти. Крім того, сутність фахових компетентностей узагальнено демонструє, що однією з ключових вимог до сучасного вчителя є сформованість цінностей, дослідницьких, інтерпретаційних, аналітичних умінь, здатність до інтегративного аналізу мовних, літературних, фольклорних та інших явищ культури та їх ретрансляції в освітній практиці. Власне йдеться переважно про формування інтегративних фахових компетентностей, що формуються в результаті опанування фахових і міждисциплінарних наук.

У сучасних наукових джерелах увага науковців зосереджена саме на визначенні сутності інтегративних фахових компетентностей, які визначають рівень професіоналізму фахівця, свідчать про його гнучкість, відкритість до нового, здатність до інтердисциплінарного аналізу культурних явищ та представлення цього досвіду в освітній практиці. З-поміж ключових компетентностей інтегративного характеру науковці, педагоги-практики приділяють увагу таким, як: професійна (Сидоренко, 2009; Семенов, 2005; Соколова, 2009), лінгвістична (Картава, 2014), літературознавча (Базиль, 2013), мовно-літературна (Барабаш, 2014), фольклористична (Вовк, 2014), методична (Сімоненко, 2013), (Черчата, 2015), етнопедагогічна (Ткаченко, 2013), культурологічна (Галенко, 2012), етнокультурологічна (Гончарук, 2018), педагогічна (П'ятакова, 2009), дослідницька (Земка, 2013; Міщеніна, 2014) та ін.

На нашу думку, однією із ключових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури є лінгвокраїнознавча, сутність якої визначена в наукових джерелах фрагментарно, з позиції змісту і структури інших

компетентностей, а тому потребує ґрунтового аналізу. Зауважимо, що володіння саме цією компетентністю забезпечує ефективність вивчення явищ культури через посередництво потенціалу мови, що дозволяє контекстно аналізувати літературу, фольклор, етнографічну специфіку українського народу, інших етносів, що проживають на території України, з урахуванням міждисциплінарного дискурсу.

З метою подальшого цілісного дослідження змісту, компонентів і критеріїв лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури як важливої інтегративної фахової компетентності доцільно схарактеризувати поняття «компетентність», а також узагальнити наукові положення вчених щодо визначення провідних компетентностей майбутнього вчителя-філолога, що дотичні частково до лінгвокраїнознавчої компетентності (додаток А).

Насамперед звернемося до законодавчих, наукових джерел, у яких визначається термінологічна характеристика понять «**компетенція**» і «**компетентність**».

У довідникових виданнях **компетенція** розглядається як «коло повноважень якого-небудь органа, посадової особи; коло питань, у яких конкретна особа має знання, досвід» (*Новейший энциклопедический словарь*, 2004, с. 595); як «добра обізнаність із чим-небудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи» (*Новий тлумачний словник*, 2006, с. 874) та ін. Н. Ничкало зазначає, що «компетенція – це здатність використовувати знання, ноу-хау і уміння в стандартній ситуації чи ситуації, яка змінюється» (*Глосарій основних термінів*, 2009). За А. Хуторським (2003), «компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері» (с. 58-64). Аналіз різних визначень поняття уможливорює висновок про те, що сутність компетенції полягає в узагальненому вираженні можливих, потенційних знань, умінь, навичок, якостей особистості, що мають

сформуватися під впливом різних чинників (формальна, неформальна освіта, самоосвіта).

Важливо узагальнити сутнісні характеристики поняття «компетентність». У Законі України «Про вищу освіту» (2014) зазначено, що «компетентність – динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти».

У довідникових виданнях **компетентність** (франц. competent – правомірний; лат. competens (competentis)) розглядається як міра відповідності знань, умінь, досвіду осіб визначеного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань і проблем, що розв'язуються (*Педагогіка. Большая современная энциклопедия, 2005, с. 237*); загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих у процесі навчання (Бібік та ін., 2005, с. 105, 368) тощо.

І. Бех (2009) розглядає компетентність як «своєрідне уміння, що спонукається мотивом і ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності». Учений акцентує увагу на тому, що «компетентність вищого рівня безпосередньо залежить від навчальних здобутків, які мають перетворюватися на систему компетентностей суб'єкта» (с. 26-31).

Дж. Равен (2002), узагальнюючи проблему вияву компетентності як у професійній, так і в непрофесійній діяльності, зауважив, що «компетентність залежить від мотивації, здатності проявляти ініціативу, готовності взяти на себе відповідальність, готовності включатися в суб'єктивно значимі дії» (с. 79).

Ю. Татур (2004) дає визначення компетентності з урахуванням соціального аспекту професійного розвитку особистості: «Компетентність – це якість людини, яка отримала освіту певного ступеня, що виражається в готовності (здатності) на його основі до успішної (продуктивної, ефективної)

діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані» (с. 20-26). Науковець акцентує увагу на необхідності володіння компетентністю, що може забезпечити успіх особистості і водночас уможлиблює соціально-кар'єрне зростання.

М. Холодна (2002) акцентує увагу на тому, що «компетентність – це особливий тип організації знань, що забезпечують можливість приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності». Учена слушно вважає, що компетентність має відповідати певним вимогам: різноманітність (сукупність різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність і доступність; здатність до застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія (с. 206-207).

Науковці проєктують сутнісні характеристики компетентності на проблему неперервного розвитку особистості, навчання упродовж життя. Так, І. Родигіна (2005) вважає, що «компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині» (с. 32-33). Л. Лук'янова (2009) обґрунтовано вважає, що компетентність варто розглядати як міру включення в активну діяльність і здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи знання, уміння, досвід, поведінкові відносини й цінності; як здатність діяти, уміння використовувати знання у практичній діяльності» (с. 72-80).

Аналізуючи специфіку компетентнісних засад розвитку вчителя, В. Гриньова (2011) зауважує, що «компетентність вчителя характеризують наукові знання з однієї або декількох навчальних дисциплін; дисциплін, що стосуються знань про людину (психологія, педагогіка, соціологія, антропологія, фізіологія тощо), гуманітарних дисциплін (філософія, історія тощо); необхідні знання з теорії управління, оскільки вчитель виконує управлінські функції.

Крім того, специфіка діяльності вимагає від учителя знань основ самоосвіти, а також певного педагогічного досвіду інших» (с. 29).

М. Головань (2008) розкриває функції компетентності в розвитку особистості. На думку науковця, компетентність виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, виявити свої здібності, набутти авторитету у своїх колег і самого себе. Це свідчить про *мотиваційно-спонукальну* функцію компетентності. Також виокремлюються інші функції: *гнотична*, яка полягає в активізації інтелектуальної діяльності особи; *діяльнісна* функція, яку можемо спостерігати в практичній діяльності у вигляді умінь і навичок. *Емоційно-вольова* функція виявляється у здатності людини до вольових напружень, а також у процесі пізнавальної чи професійної діяльності, наполегливості, витривалості, стриманості. Ціннісно-рефлексивна функція полягає в оцінному ставленні й усвідомленні людиною своїх знань, поведінки, морального кодексу, інтересів, ідеалів і мотивів, цілісну оцінку самого себе як особистості. *Комунікативна* функція полягає в комунікабельності, відкритості та спілкуванні, у процесі міжособистісної взаємодії (с. 10).

Н. Бібік (2004) дає обґрунтоване пояснення розмежуванню понять «компетенція» і «компетентність», зазначаючи, що «компетентність – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті». Водночас науковець доводить, що компетенції як соціально закріплені освітні результати «можуть бути виведені як реальні вимоги до засвоєння тими, хто навчається сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі» (с. 45-50).

Узагальнюючи положення науковців, зауважимо, що компетентність проектується на окрему особистість, тобто це рівень володіння особистістю певною компетенцією; інтегральна якість, що в сукупності передбачає спектр здібностей, знань, досвіду, що передбачає успішне здійснення професійної діяльності.

У контексті аналізу компетентнісних засад підготовки педагога важливо з'ясувати сутність його **професійної компетентності**. Під професійною компетентністю І. Зязюн розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості (Зязюн, Крамущенко, & Кривонос, 1997, с. 34).

З-поміж сутнісних характеристик професійної компетентності вчителя Н. Кузьміна (1990) визначає такі: спеціальна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі формування знань, умінь і навичок; психолого-педагогічна компетентність у галузі мотивів, здібностей, спрямованості; аутопсихологічна компетентність – рефлексія педагогічної діяльності (с. 87). Професійна компетентність педагога, на думку В. Сластьоніна, – це інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, уміння, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості (Сластенин, Исаев, & Шиянов, 2002, с. 98).

На інтегративній сутності професійної компетентності вчителя української мови акцентують увагу сучасні науковці. Так, Л. Коваленко (2016) слушно зазначає, що «професійна компетентність вчителя української мови і літератури є інтегральною особистісною якістю, яка включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує в собі теоретичні (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності), подальший розвиток яких здійснюється у процесі практичної педагогічної діяльності та під час підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій» (с. 133).

Професійну компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури формує спектр професійних якостей, фахових компетентностей, що власне й визначають її інтегративну сутність. Зокрема в сучасній педагогічній теорії наявні дослідження, у яких розкриваються особливості формування фахових компетентностей учителя української мови і літератури, запропоновано моделі, технології, методики їх поетапного, системного формування у процесі професійної підготовки, удосконалення її навчальної, науково-дослідницької, виховної, практичної складових.

Схарактеризуємо положення вчених щодо визначення фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури, які є суголосними з компетентностями, визначеними у затверджених стандартах вищої освіти (*Затверджені стандарти вищої освіти, 2019*).

Деякі дослідники виокремлюють **філологічну компетентність** майбутнього вчителя-філолога, визначаючи її як синтез власне фахових компетентностей, пов'язаних з рівнем опанування мовного, літературного матеріалу, його переосмисленням і ретрансляцією в освітній практиці, у майбутній професійній діяльності. Так, І. Соколова (2009) визначає цю компетентність як «сукупність мовознавчої, літературознавчої, риторичної, культурознавчої компетенцій, сформованість яких зумовлюють здатність людини філологічно мислити, розв'язувати завдання, як-от: у науково-дослідній сфері: дослідження мови і літератури в їх історичному, порівняльно-типологічному аспекті; педагогічного процесу і освітніх технологій; у практичній сфері: здійснення практичної діяльності, пов'язаної з предметною галуззю «філологія» у закладах освіти, культури, у ЗМІ, у галузі міжкультурної комунікації тощо; у сфері управління: здійснення управлінських функцій у процесі реалізації професійних функцій і виконання професійних завдань бакалавра, магістра філології» (с. 420). Власне у визначенні філологічної компетентності виявляються професійні якості, що зумовлюють здатність фахово аналізувати мовні явища та використовувати ці знання й уміння в педагогічній діяльності. Нам імпонує думка про доцільність конкретизації

філологічної компетентності в чітко сформульованих компетентностях: літературознавчої, лінгвістичної, фольклористичної, методичної тощо.

Визначаючи сутність **літературознавчої компетентності** майбутнього вчителя української мови і літератури, Л. Базиль (2012) розглядає цю якість як цілісне багаторівневе індивідуально-професійне утворення, що забезпечує ефективне, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення завдань освіти (с. 8). Відповідно дослідниця визначає формування та розвиток означеної якості «як еволюцію, що відбувається в часі за змістом, обсягом і спрямуванням взаємодії реципієнтів із літературними творами на інтелектуально-змістовому, емоційно-виражальному та художньо-творчому рівнях, відтак сприяє їхньому особистісно-професійному становленню як творчих фахівців». Цей процес, на переконання Л. Базиль (2016), «забезпечується виконанням літературознавчої діяльності, конкретизованої механізмами процесів безпосередньої й опосередкованої комунікації та утворенням у результаті цього концептуально-суб'єктивних образів «Я-особистість», «Я-фахівець», «Я-професіонал» (аспект професійного становлення), а також виникнення, осмислення і розв'язання труднощів у виконанні літературознавчої діяльності, суперечливих ситуацій у процесі професійної підготовки, дослідження індивідуально-особистісної структури фахівців, визначення закономірностей, чинників і оптимальних шляхів самореалізації у системі професійної підготовки та майбутній професійній діяльності (аспект особистісного становлення)» (с. 417-418). З позиції проблеми нашого дослідження зауважимо, що одним із аспектів літературознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури є володіння інтерпретаційними уміньми щодо аналізу літературних творів з урахуванням регіональної специфіки: мови, традицій, діалектних особливостей, «відфольклорної» основи тощо.

Однією з ключових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури є **лінгвістична (мовна)**, що взаємопов'язана з методичною, літературною, комунікативною, адже передбачає ретрансляцію мовного досвіду

в освітній практиці, дозволяє реалізувати педагогічну дію в напрямі підвищення мовної обізнаності, розвитку мовного чуття, комунікативної культури учнів. Ю. Картава (2014) переконливо доводить, що «лінгвістична компетентність учителя-філолога передбачає засвоєння знань з української мови як знакової системи, її розвитку, будови та функціонування, збагачення індивідуального лексичного запасу й граматичної будови мови, формування здатностей аналізувати та оцінювати мовні факти, володіння орфографічними й орфоепічними нормами» (с. 286).

Визначаючи особливості професійної підготовки майбутнього філолога, І. Барабаш (2014) акцентує увагу на такій інтегративній компетентності, як **мовно-літературна**, що характеризується «як здатність фахівця відповідати вимогам професії та демонструвати належні особисті якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному й писемному професійному мовленні, бездоганне володіння нормами сучасної літературної мови, лінгвістичну освіченість, розвинене мовне чуття; широку ерудицію, знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та літератури, персоналій, обізнаність із творами світового письменства, перекладною літературою; користування словниками різних типів, граматики, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками та ін., уміння створювати програмно-тематичні комплекси опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі тощо, опираючись на внутрішню мотивацію та досвід, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку» (с. 152-157).

З-поміж фахових компетентностей, пов'язаних зі здатністю до аналізу текстів різних стилів, науковці виокремлюють **стилістичну компетентність** майбутнього вчителя української мови і літератури, про сформованість якої свідчить здатність до аналізу стилістичної специфіки мовних засобів (офіційно-ділового, публіцистичного, розмовного, художнього, наукового, а також конфесійного й епістолярного стилів) та продукування власних текстів з

урахуванням мети висловлювання і сфери спілкування, здійснення добору відповідних стилістичних прийомів – фразеологічних, лексичних, граматичних, синтаксичних тощо. На переконання А. Попович (2019), ця фахова компетентність визначається як «багатокомпонентна динамічна здатність особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їхнього застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов і цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності» (с. 243).

Досліджуючи потенціал фольклористичних дисциплін у фаховому становленні майбутнього вчителя-філолога, фольклориста, М. Вовк (2014) розглядає **фольклористичну компетентність** «як інтегративну властивість особистості, яка визначається стійкою аксіологічною орієнтацією, цілеспрямованою психологічною мотивацією, сформованою естетичною культурою, володінням спектром інформаційного фонду (теоретико-фольклористичного, історико-фольклористичного, фольклорно-жанрологічного, культурологічного, етнолінгвістичного, комунікативного спрямування), реалізацією у науково-дослідницькій фольклористичній діяльності з установкою на самовдосконалення протягом життя» (с. 31-32). Фольклористична компетентність передбачає врахування лінгвістичної специфіки аналізу фольклорних творів у контексті визначення регіональних, етнічних особливостей, вивчення фольклорної традиції з позиції жанрології, стилістики, поезики, що уможлиблює лінгвокраїнознавчий аналіз фольклорних текстів.

Однією з ключових компетентностей визначено **культурологічну**, сформованість якої проєктується на виявлення ціннісної світоглядної позиції майбутнього вчителя української мови і літератури, який ретранслює досвід культури (мови, фольклору, літератури, традицій тощо) в освітній практиці

викладання філологічних, українознавчих дисциплін. А. Галенко (2012) визначає культурологічну компетентність майбутнього філолога як «інтегровану якість, яка виражається через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці компоненти духовної та матеріальної культури; вміти не тільки доцільно ними оперувати, а й передавати учням; усвідомлювати себе та кожную особистість як носія певної етнокультури; уміти бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв; формувати в учнів мовну картину світу національно свідомого громадянина» (с. 10-11). Зауважимо, що в контексті нашого дослідження важливим є положення вченої щодо вияву лінгвістичного аспекту в етнічній культурі, що має усвідомлюватися майбутнім фахівцем на рівні цінностей професійної діяльності. Дослідниця слушно доводить, що «культурологічна компетентність майбутнього філолога є підґрунтям для здійснення якісної професійної діяльності, формування мовної особистості національно свідомого громадянина – людини, яка знає мову і культуру своєї нації, володіє багатством виражальних засобів, продукує мовлення в різних життєвих ситуаціях, шанує, любить її і дбає про її збереження й розвиток» (с. 10-11).

Деякі дослідники окремо визначають сутність **етнокультурної компетентності** вчителя-філолога, що зумовлено акцентуванням уваги на специфіці національної культури, на опануванні її педагогічним потенціалом у формуванні ціннісних орієнтирів учнів, а також розвитку їхньої національної самосвідомості. Так, В. Гончарук (2018) доводить, що «це інтегративна якість, яку визначають: володіння національно-культурними знаннями (про традиції, реалії, звичаї, духовні цінності свого народу); усвідомлення себе справжнім носієм української етнокультури; знання мови своєї нації, володіння багатством її виражальних засобів; усвідомлення феномену України та її культури у світі; вміння знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і текстах світової літератури

компоненти духовної та матеріальної культури українців... Процес формування етнокультурної компетентності передбачає отримання майбутніми вчителями-філологами об'єктивних знань і уявлень про українську етнічну культуру, історію рідного краю, духовно-моральні цінності й ментальні особливості української нації» (с. 5). Етнокультурна компетентність частково суголосна з лінгвокраїнознавчою компетентністю майбутнього вчителя української мови і літератури, що зумовлено врахуванням регіональної, локальної, власне української специфіки реалій (мовних, літературних, традиційних, історичних, культурних тощо) під час вивчення філологічних дисциплін.

На думку І. Соколової (2009), **полікультурна компетентність** майбутнього вчителя-філолога – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, формуванню педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність діяльності (в т.ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Особі із сформованою компетентністю властиві ціннісні орієнтації, притаманні загальна та філологічна культура, набутий досвід взаємодії з іншими людьми» (Соколова, Івашко, 2009, с. 241-253).

З-поміж фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури вирізняється здатність до використання традиційних та інноваційних форм і методів навчання, володіння методиками впливу на розвиток учнів у процесі викладання філологічних, українознавчих дисциплін у закладах середньої освіти. Йдеться про **методичну компетентність** майбутнього вчителя, яка, на переконання Л. Сімоненко (2013), представляє «складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загальнопедагогічних, спеціальних і

комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога» (с. 5). Ця компетентність виявляється в майстерності володіння знаннями методики викладання фахових дисциплін, застосування ідей, підходів, прийомів, технологій в освітньому процесі, у здатності застосовувати їх на практиці, у системній роботі над власним саморозвитком, в укладанні методичних матеріалів з використанням інноваційного досвіду тощо.

Вагомою компетентністю, яка спроектована на врахування індивідуальних якостей учнів у процесі педагогічної роботи, є **психологічна компетентність** майбутнього вчителя української мови і літератури, в основі якої, на думку О. Семеног (2005), – «знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, мовної діяльності, вміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності» (с. 35). Науковці серед ознак психологічної компетентності вчителя виокремлюють здатність до комунікації, рефлексії, вміння бачити за поведінкою дитини її стан, рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, рис характеру, здатності орієнтуватися, опрацювати психологічну ситуацію у відносинах між дитиною і колективом та обирати раціональний спосіб вирішення (Ткачук, 2017, с. 125).

Психологічна компетентність взаємопов'язана з **педагогічною компетентністю** майбутнього вчителя української мови і літератури, що виявляється у здатності педагогічного впливу на учнів, у здійсненні навчальної, виховної діяльності шляхом використання потенціалу мови, літератури, традицій, українознавчої роботи тощо. Педагогічна компетентність вчителя характеризується стійкістю професійного й особистісного впливу на учнів, передбачає ефективне застосування теоретичних знань, педагогічних прийомів, набуття досвіду ефективної комунікації щодо учнів різних вікових категорій, з різними особистісними якостями. Г. П'ятакова (2009) доводить, що

«формування педагогічної компетентності відбувається через формування окремих педагогічних умінь, ... в основі сутності якого – єдність теоретичної і практичної підготовки, їхній багаторівневий характер (від репродуктивного до творчого) і можливість розвитку вмінь шляхом автоматизації окремих дій. Всі педагогічні вміння, які становлять сутність професійної компетентності педагога, можна розподілити за їхнім змістом на дві великі групи: теоретичної готовності та практичної готовності» (с. 155).

Важливою фаховою компетентністю майбутнього вчителя української мови і літератури є **дослідницька**, що виявляється у здатності до саморозвитку, володінні аналітичними вміннями щодо пошуку ресурсів для професійного удосконалення, власне дослідницькими вміннями в контексті формальної, неформальної та інформальної освіти. Зокрема Т. Міщеніна (2014) визначає дослідницьку компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей як «якість, що виявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо розв'язання дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський експеримент; узагальнювати й передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ЗВО та в подальшій професійній діяльності» (с. 107). Сучасні дослідники диференційовано підходять до визначення різних дослідницьких умінь, що спрямовані на формування окремих якостей дослідницького, творчого, пошукового спрямування. Так, О. Земка (2018) визначає такі дослідницькі вміння, як інформаційні (бібліографічні, лексикографічні, технічні), операційні (аналітико-інтерпретаційні, текстово-жанрові) тощо (с. 35).

Аналіз праць науковців щодо дослідження специфіки різних видів компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури дозволив з'ясувати: проблема формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів філологічного фаху не була предметом цілісного дослідження в

українській педагогіці, а тому потребує ґрунтовного теоретичного аналізу та практичної реалізації у її формуванні.

Визначені науковцями компетентності формуються в результаті цілеспрямованої **професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури**, що здійснюється на філологічних факультетах чи в інститутах філології закладів вищої педагогічної освіти на бакалаврському і магістерському рівнях. Важливо визначити специфіку складових професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що уможливить окреслення потенціалу фахової підготовки у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності.

У сучасному науковому дискурсі до проблем професійної підготовки вчителя зверталися дослідники: Є. Барбіна (2011, 2015), О. Дубасенюк (2003), І. Зязюн (2004), А. Зінченко (2009), А. Кузьмінський (2014), О. Кучерявий (2010), О. Лавріненко (2012), М. Солдатенко (2012), Г. Сотська (2008), Л. Хомич (1999) та ін. Питання удосконалення змісту, форм і методів професійної підготовки вчителя-філолога, формування їх професійних якостей, компетентностей вивчали науковці: Н. Бутенко (2018), Н. Волкова (2015), Є. Голобородько (2010), О. Горошкіна (2014), Л. Давидюк (2015), Л. Мацько (2014), В. Крищук (2017), Н. Остапенко (2015), М. Пентилюк (2014), В. Сидоренко (2009), Т. Симоненко (2004), І. Соколова (2009), Н. Юрійчук (2016) та ін.

Більшість науковців суголосні з думкою С. Деркач (2010), яка наголошує, що «школі потрібні педагоги, які своїми професійними й людськими якостями відповідають високим вимогам, що їх ставить сьогодні до системи виховання й освіти суспільство. ... Їхня професійна підготовка має бути спрямована на підготовку підростаючого покоління до життя та співпраці в нових соціальних та економічних умовах. Відповідно високий рівень вимог суспільства і розвитку педагогічної науки в нашій державі зумовлює необхідність вдосконалювати професійну підготовку вчителів» (с. 50-54).

Науковці обґрунтовують необхідність підвищення якості підготовки вчительських кадрів у закладах вищої педагогічної освіти, зауважуючи, що сучасний учитель повинен бути креативним, інтерактивним, наділеним здатністю до дослідницької роботи, ретранслятором цінностей культури нашого народу та інших етносів. Як слушно зауважує Г. Сотська (2015) «сьогодні учитель, педагог – це носій гуманітарної культури, морально-етичних і культурно-естетичних цінностей, дослідник, психолог, майстер, котрий стимулює своїх учнів, студентів до саморозвитку, самоактуалізації, самовдосконалення, самореалізації» (с. 446).

Відповідно мають якісно змінюватися складові професійної підготовки вчителя. З цього приводу І. Зязюн (2011) зауважив, що «педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом як мінімум п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної колективного самоуправління і саморозвитку. У кожній з них повинні вирішуватися певні типи задач, а отже, виконуватися відповідні дії» (с. 16-21).

На необхідності якісних змін у професійній підготовці майбутніх учителів української мови і літератури наголошують сучасні вчені, які актуалізують потребу у структурованості змісту навчання, визначенні чітких підходів і принципів якісних змін у системі професійної підготовки вчителя філологічного фаху. Слушною є думка О. Семеног (2005), яка зауважила, що проблема підготовки вчителя української мови і літератури полягає «у єдності професійно компетентного фахівця-дослідника і культуромовної особистості, у якого сформовані потребово-мотиваційна, інформаційна, операційна готовність до творчої педагогічної, наукової та самоосвітньої діяльності» (с. 8). Дослідниця акцентує увагу на тому, що «професійна підготовка майбутнього вчителя-словесника в умовах педагогічного університету відповідатиме сучасному рівню тоді, коли зміст, форми і методи соціально-гуманітарної, лінгвістичної, літературознавчої, українознавчої, методичної та психолого-

педагогічної підготовки будуть орієнтовані на формування високодуховної культуромовної особистості педагога, його професійної компетенції» (с. 8).

Власне йдеться про утвердження компетентнісних засад професійної підготовки сучасного вчителя української мови і літератури, що розширює можливості структурування змісту навчання, добору спектра ефективних форм і методів підготовки, впливає на аксіокультурну позицію майбутнього вчителя щодо проєктування власної педагогічної діяльності. На переконання М. Іконнікової (2017), про нові «філософські, психолого-педагогічні та соціолінгвістичні проєкції професійної підготовки майбутніх філологів, що «передбачає створення оптимальних умов для навчання мови, літератури, перекладу тощо; стимулювання мовленнєво-розумової активності студентів; розвитку їхнього критичного мислення, мовної особистості, множинного інтелекту, здатності до концептуального моделювання інформації; розширення знаннєвого простору з урахуванням індивідуальних стилів і навчальних стратегій студентів» (с. 68).

На наше переконання, професійну підготовку майбутнього вчителя української мови і літератури необхідно розглядати як цілісну систему, що включає низку складових (навчальну, науково-дослідницьку, практичну і виховну) і ґрунтується на принципах системності, послідовності, інтегративності, міждисциплінарності, практичній зорієнтованості тощо, на чому й акцентують увагу науковці. Так, О. Дуплійчук (2013) слушно зазначає, що «досягнення високого рівня сформованості готовності випускника філологічного факультету педагогічного вищого навчального закладу до професійної діяльності може бути здійснене лише при побудові навчання як цілісної системи, під якою прийнято розуміти певне ціле, що складається із взаємопов'язаних між собою елементів, при чому закони, принципи чи порядок зв'язку цих елементів створюють внутрішню структуру системи, а характер її взаємодії з оточуючим середовищем – її функціонування» (с. 251).

У результаті аналізу праць сучасних науковців з проблеми вдосконалення системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови і

літератури вважаємо, що найбільш обґрунтованим, науково і практично підтвердженим є положення О. Семенов (2005) щодо системного підходу на означену проблему. Науковець вважає, що систему професійної підготовки вчителя філологічного фаху формують її підсистеми: навчально-пізнавальна, науково-дослідна, виховна і комплекс практик. Водночас дослідниця визначає, що метою професійної підготовки «при гармонійному взаємозв'язку й оптимальному співвідношенні підсистем на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні є формування позитивної мотивації педагогічної діяльності, методологічної, фахової культури майбутніх учителів, сприяння оволодінню ними необхідним обсягом загальнокультурних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, професійними вміннями і навичками» (с. 396-397). Водночас зауважимо, що формування фахових компетентностей відбувається під час реалізації всіх складових професійної підготовки і передбачає інтегративне, послідовне опанування певною здатністю, що зумовлює подальше успішне виконання професійних функцій, ефективність майбутньої професійної діяльності в перспективі. Тому доцільно схарактеризувати специфіку фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, визначити можливості формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі фахових дисциплін, схарактеризувати її зміст і структуру, окреслити ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства й суміжних наук.

1.2. Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у фаховій підготовці сучасного вчителя-філолога

У контексті дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін важливо з'ясувати ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства як науки на основі аналізу вітчизняних і зарубіжних праць та окреслити міждисциплінарні зв'язки із суміжними дисциплінами, що

дозволить визначити можливості використання лінгвокраїнознавчого матеріалу у фаховій підготовці майбутніх учителів-філологів.

Теоретичні засади лінгвокраїнознавства обґрунтовували російські науковці Є. Верещагін і Г. Костомаров (1980, 1990, 2005), А. Райхштейн (1982), Г. Томахін (1988, 1996), М. Комлєв (1969.), О. Оберемко (1989) та інші дослідники, які окреслили лінгвокраїнознавчу теорію слова у процесі викладання рідної мови як іноземної, визначили сутність національно маркованих мовних одиниць тощо.

Серед вітчизняних науковців до проблем використання потенціалу лінгвокраїнознавства звертались такі дослідники, як: І. Воробйова (2014), Ю. Веклич (2012), Г. Онкович (1997), А. Гапонова (2005), А. Гапонів, М. Возна (2005), А. Буднік (2011) та ін. Вони переважно досліджували специфіку вивчення лінгвокраїнознавства у процесі викладання іноземних мов. Водночас є потреба окреслення ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства на основі вивчення українських і зарубіжних джерел, що забезпечить проєктування можливостей використання лінгвокраїнознавчого матеріалу в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури.

Термін «лінгвокраїнознавство» вперше був використаний у 1971 р. російськими вченими Є. Верещагіним та В. Костомаровим (1990) у праці «Лінгвокраїнознавча проблематика становлення у викладанні російської мови іноземцям», що витримала кілька видань. На їхню думку, лінгвокраїнознавство – це наукова дисципліна, яка вивчає «аспект викладання рідної мови іноземцям, у якому з метою забезпечення комунікативності навчання і для вирішення загальноосвітніх гуманістичних завдань лінгводидактично реалізується кумулятивна функція мови і проводиться окультурювання адресата, причому методика викладання має філологічну природу – ознайомлення проводиться через посередництво рідної мови і в процесі його вивчення» (с. 38). Ідеї науковців сприяли подальшому теоретичному обґрунтуванню засад лінгвокраїнознавства як науки, а також

спроєтували можливості використання лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі вивчення іноземних мов.

Російський учений Г. Томахін (1982) розглядав лінгвокраїнознавство як «методичну науку, що має на меті розроблення принципів навчання елементам культури в процесі викладання мови, яка обслуговує цю культуру, має справу з факторами загальнонаціональними та відносно постійними. Одиниці загальнонаціональної літературної мови розглядаються в синхронному зрізі з необхідними етимологічними екскурсами» (с. 7). Науковець окреслив проблему набуття майбутніми фахівцями екстралінгвістичних знань, які є важливими та необхідними в міжкультурній комунікації. Такі знання дослідники розглядають як фонові, наявність яких є беззаперечною умовою ефективного спілкування, адже вони поєднуються з особливостями національної культури і знаходять своє вираження передусім у національно забарвленій лексиці.

На думку російського науковця М. Комлева (2003), лінгвокраїнознавство варто аналізувати у двох аспектах – лінгвістичному і країнознавчому, Лінгвістичний аспект передбачає дослідження мови, семантичного багатства слів у соціумі з урахуванням специфіки певної культури. Дослідник увів у лінгвістику таке поняття, як культурно-історичний компонент значення, зауваживши, що слово має не лише певне значення, але й певний соціальний фон, тому й наявні лінгвокраїнознавчі особливості мови. Він зауважив, що в культурному компоненті слів виражена «залежність семантики мови від культурного середовища індивідуума» (с. 117).

В українській науковій думці проблема теоретичного обґрунтування поняття лінгвокраїнознавства порівняно нова. Генеза розвитку теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій пов'язана з науковою діяльністю відомих представників української науки й освіти в різних галузях: українознавства, історії, етнографії, фольклористики, літературознавства, лінгвістики тощо. До відомих представників, що заклали теоретичне і практичне підґрунтя лінгвокраїнознавства в Україні, належать М. Дашкевич, Б. Грінченко,

Ф. Колесса, О. Котляревський, М. Максимович, О. Потебня, М. Сумцов, І. Франко, та ін.

У сучасний науковий убіг у межах української науки поняття «лінгвокраїнознавство» ввела Г. Онкович (1997), яка зазначає, що цей термін «був певною мірою запозиченням, калькою, однак, впроваджуючи його, ми прагли того, аби спрямувати пошук українських лінгводидактів у цьому перспективному і, як нам здавалося, актуальному напрямку. З часом прийшло розуміння, що йдеться, власне, про два методичних явища – лінгвокраїнознавство та лінгвоукраїнознавство. Ці терміни відрізняються. Лінгвоукраїнознавство має обслуговувати насамперед дидактичні потреби української мови. Він охоплює низку понять, мовних явищ, фактів з історії мови, походження слів, цікавих явищ «навколо слова» – все, що має дотичність до української мови як до світового феномена» (с. 8). Зауважимо, що поняття «лінгвокраїнознавство не набуло належного обґрунтування у вітчизняній філологічній і педагогічній науці, не отримало належну підтримку з боку фахівців – дидактів, методологів, лінгвістів тощо.

Важливо відзначити, що українські вчені акцентують увагу на міждисциплінарній основі лінгвокраїнознавства, що синтезує основні теорії, концепції розвитку мови з урахуванням інших явищ культури: традицій, літератури, різних видів мистецтв, історії, економічних процесів, географічних аспектів тощо. А. Гапонова (2005) зазначає, що «лінгвокраїнознавство – це дисципліна з міждисциплінарним характером, яка вивчає національно-культурний компонент мовного матеріалу і досліджує питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння цією мовою. Лінгвокраїнознавство включає в себе навчання мови та подає певні відомості про країну, де вона є засобом спілкування» (с. 115).

Акцентуючи увагу на відносній інноваційності сформованості теорії і практики лінгвокраїнознавства, науковці відзначають таку особливість цієї науки, як вивчення культурних явищ, етнічних цінностей крізь призму

багатства мови етносу у співвіднесенні з мовною специфікою інших народів. Важливо пізнавати мову через її носіїв у взаємозв'язках з краєзнавчим матеріалом. На двоаспектній сутності лінгвокраїнознавства наголошує А. Сабітова (2013), яка вважає, що цю науку варто розглядати у двох аспектах: як аспект методики викладання іноземних мов, у якому досліджуються питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, та як аспект вивчення іноземної мови (поряд з фонетичним, лексичним, граматичним), який відбиває національно-культурний компонент мовного матеріалу» (с. 281).

Окремі науковці не відносять лінгвокраїнознавство до самостійних наук, а розглядають як один із аспектів методики навчання мови, що дозволяє залучати фонетичні, лексичні, граматичні ресурси опанування іноземною мовою або рідною мовою як іноземною. Так, О. Галай (2016) відзначає, що «лінгвокраїнознавство – це самостійний аспект викладання іноземних мов, як і фонетичний, лексичний, граматичний, стилістичний. Лінгвокраїнознавство – це аспект викладання іноземної мови, у якому здійснюється аккультурація адресата, причому методика викладання має філологічну природу – ознайомлення здійснюється за допомогою іноземної мови та в процесі її вивчення» (с. 56).

Деякі вітчизняні дослідники пов'язують лінгвокраїнознавство лише з розвитком лінгвістики, використанням потенціалу мови, яка вивчається, під час опанування лінгвістичних дисциплін, зокрема вивчення мови як іноземної. Так, А. Буднік (2011) розглядає лінгвокраїнознавство як «розділ науки про мову, що, з одного боку, скеровано на вивчення мови, а з іншого, дає певні відомості про країну мови, що вивчається. У процесі навчання української мови як іноземної в цьому аспекті елементи країнознавства поєднуються з мовними явищами, які виступають не тільки як засіб комунікації, але і як спосіб ознайомлення інофонів з новою для них дійсністю... Освітня ж цінність цього розділу лінгвістики полягає в тому, що знайомство з культурою мови, що вивчається,

відбувається шляхом постійного порівняння знань і понять, що були раніше, із новими – отриманими (с. 171).

Інші науковці вважають, що лінгвокраїнознавство є розділом методики вивчення мов і відповідно визначають зміст, форми і методи опанування мови крізь призму лінгвокраїнознавчої специфіки з урахуванням національної культурної унікальності певного етносу. Так, Ю. Веклич (2012) доводить, що «лінгвокраїнознавство – це частина методики викладання іноземних мов, у якій досліджуються питання відбору та прийомів подачі студентам відомостей про країну, мова якої вивчається, з метою забезпечення їх практичного володіння цією мовою; це аспект навчання іноземній мові, який відображає національно-культурний компонент мовного матеріалу» (с. 118-121).

Нам імпонує дефінітивний аналіз І. Воробйової (2014), яка обґрунтовує самостійний статус лінгвокраїнознавства в контексті міждисциплінарного наукового дискурсу, визначає його ціннісний потенціал в опануванні культурних цінностей етносу через мовні ресурси. Дослідниця зауважила, що «з сучасних позицій лінгвокраїнознавство слід розглядати як міждисциплінарну інтегровану наукову галузь, яка, з одного боку, охоплює навчання мови, а з другого, дає через мовні одиниці певні відомості про країну виучуваної мови»; «це спеціальна дисципліна, яка покликана вирішувати адаптаційні завдання, розширювати обсяг фонових знань, забезпечувати успішну міжкультурну комунікацію» (с. 6, 14). Саме ця дисципліна сприяє оволодінню національно-культурними цінностями певної країни, розв'язанню проблем, пов'язаних із культурною, мовною і соціальною адаптацією особистості в іншомовному або рідномовному суспільстві.

Дослідники теорії лінгвокраїнознавства, які проєктують досягнення цієї науки і навчальної дисципліни на освітню практику опанування ресурсами мови у процесі навчання, наголошують на її основній меті – формування спектра компетентностей мовнокомунікативного характеру: власне комунікативної, лінгвокраїнознавчої, міжкультурної, соціокультурної тощо. Більшість дослідників суголосні в тому, що «основною метою

лінгвокраїнознавства є забезпечення необхідної комунікативної компетентності в актах міжкультурної комунікації через адекватне сприймання мови співрозмовника й розуміння оригінальних текстів» (Morska, 2017, с. 31).

Потенціал лінгвокраїнознавства полягає також у тому, що об'єктом цієї науки виступає мовний матеріал, який, на переконання Л. Мороз (2014), «відображає культуру країни, нееквівалентні, фонові та конотативні лексичні одиниці, візуальні та невербальні (наприклад, мова жестів та міміки) форми мовлення... Вона (мова) формує уявлення про духовне багатство іншого (і рідного. – прим. О. В.) народу, сприяє підвищенню рівня гуманітарної освіти та інтелекту людини, виробляє вміння швидко адаптуватися у відповідній комунікативній ситуації» (с. 130).

Термінологічне поле лінгвокраїнознавства лише формується, наповнюється новими або адаптованими поняттями на межі з теорією і практикою суміжних дисциплін: лінгвістикою, літературознавством, етнографією, культурологією, фольклористикою, соціологією, економікою тощо. Одним із ключових понять лінгвокраїнознавства виступає поняття «реалії», яке виникло з урахуванням міждисциплінарних студій різних наук з проблем мовної диференціації певного етносу. Так, російський дослідник Г. Томахін (1988) визначає реалії як «назви, властиві тільки певним націям і народам, це назви предметів матеріальної культури, фактів історії, державних інститутів, імена національних і фольклорних героїв, міфологічних істот тощо (с. 5-6).

У порівняльному лінгвокраїнознавстві реаліями слід вважати слова, що позначають предмети або явища, пов'язані з історією, культурою, економікою і побутом країни досліджуваної мови, які відрізняються повністю або частково від лексичних понять слів мов, що зіставляються. У реаліях найбільш наочно виявляється близькість між мовою і культурою: поява нових реалій у матеріальному і духовному житті суспільства призводить до виникнення реалій у мові» (с. 5-6).

Більшість дослідників слушно вважають, що реалії становлять фонові знання, фонову інформацію, що виражається у спектрі національно маркованих слів і словосполучень, які розкривають унікальність мовної комунікації в певному етнічному середовищі. Так, на думку російського вченого В. Виноградова (2001), «зміст фонові інформації охоплює перш за все специфічні факти історії та державного устрою національної спільноти, особливості її географічного середовища, характерні предмети матеріальної культури минулого і сьогодення, етнографічні та фольклорні поняття тощо, тому, усе те, що в теорії перекладу зазвичай називають реаліями. Під реаліями розуміють не тільки самі факти, явища й предмети, але також їх назви, слова і словосполучення, і це не випадково, тому що знання фіксуються в поняттях, у яких одна форма існування – словесна» (с. 36-37).

Науковець пропонує класифікувати реалії таким чином: «1. Лексика, що називає побутові реалії: а) житло, майно; б) одяг, головні убори; в) їжа, напої; г) види праці й заняття; д) грошові ознаки, одиниці міри; е) музичні інструменти, народні танці та пісні, виконавці; ж) народні свята, ігри; з) форми звернення. 2. Лексика, що називає етнографічні та міфологічні реалії: а) етнічні та соціальні спільноти, їх представники; б) божества, казкові істоти, легендарні місця. 3. Лексика, що називає реалії світу природи: а) тварини; б) рослини; в) ландшафт, пейзаж. 4. Лексика, що називає реалії державно-адміністративного устрою та громадського життя: а) адміністративні одиниці, державні інститути; б) громадські організації, партії, їх функціонери та учасники; в) промислові та аграрні підприємства, торговельні заклади; г) основні військові та поліцейські підрозділи й чини; д) цивільні посади і професії, титули і звання. 5. Лексика, що називає ономастичні реалії: а) антропоніми; б) топоніми; в) імена літературних героїв; г) назви компаній, музеїв, театрів, ресторанів, магазинів, пляжів, аеропортів тощо. 6. Лексика, що відображає асоціативні реалії: а) вегетативні символи; б) анімалістські символи; в) колірні символи; г) фольклорні, історичні та літературно-книжкові алюзії; д) мовні алюзії» (Виноградов, 2001).

Болгарські дослідники С. Влахов і С. Флорін (1980) запропонували класифікувати реалії з урахуванням міждисциплінарного аспекту, соціально-культурного контексту, локальності (державної чи регіональної), галузевої специфіки:

«I. Предметний розподіл:

А. Географічні реалії: 1. Назви об'єктів фізичної географії, зокрема й метеорології. 2. Назви географічних об'єктів, пов'язаних з людською діяльністю; 3. Назви ендеміків.

Б. Етнографічні реалії: 1. Побут: а) їжа, напої тощо.; б) одяг (включаючи взуття, головні убори та ін.); в) житло, меблі, посуд та ін.; г) транспорт (засоби пересування й водії); д) інші назви. 2. Праця: а) люди праці (професія); б) знаряддя праці; в) організація праці (включаючи господарство тощо). 3. Мистецтво та культура: а) музика й танці; б) музичні інструменти та ін.; в) фольклор; г) театр; д) інші мистецтва й предмети мистецтв; е) виконавці; ж) звичаї, ритуали; з) свята, ігри; і) міфологія; к) культові реалії; л) календар. 4. Етнічні об'єкти: а) етноніми; б) прізвиська (жартівливий або образливий); в) назви осіб за місцем проживання. 5. Міри й гроші: а) одиниці мір; б) грошові одиниці; в) просторічні назви і тих і інших.

В. Суспільно-політичні реалії: 1. Адміністративно-територіальний устрій: а) адміністративно-територіальні одиниці; б) населені пункти; в) деталі населеного пункту. 2. Органи й носії влади: а) органи влади; б) носії влади; 3. Суспільно-політичне життя: а) політична діяльність і діячі; б) патріотичні й суспільні рухи та їх діячі; в) соціальні явища й рухи (і їхні представники); г) звання, ступені, титули, звернення; д) установи; е) навчальні заклади й культурні установи; ж) стани й касти (і їхні члени); з) станові знаки й символи. 4. Військові реалії: а) підрозділи; б) зброя; в) обмундирування; г) військовослужбовці (і командири).

II. Місцевий розподіл: А. У площині однієї мови: 1. Свої реалії: а) національні; б) локальні; в) мікрореалії. 2. Чужі реалії: а) інтернаціональні;

б) регіональні. Б. У площині пари мов: 1. Внутрішні реалії; 2. Зовнішні реалії. (Влахов, 1980, с. 51-57).

В українській терміносистемі поняття «реалії» науковцями розглядається в міждисциплінарному контексті з опертям на класифікацію російських і болгарських дослідників. Водночас більшість учених намагається обґрунтувати передусім лінгвістичні теорії пояснення реалій, їх тлумачення з позиції діалектної диференціації, смислового наповнення, соціально-професійної специфіки. Більшість акцентує увагу на необхідності збереження колоритного значення етнічної реалії під час перекладу іноземною мовою, щоб не спотворити сутність поняття, його символічного вираження, власне культурного смислу. Відповідно українські дослідники окреслюють специфічні характеристики реалій: під реалією як перекладознавчим терміном слід розуміти «моно- і полілексемну одиницю, основне лексичне значення якої вміщує традиційно закріплений за нею комплекс етнокультурної інформації, чужої для об'єктивної дійсності мови-сприймача» (Р. Зорівчак (1989)); це всі мовні одиниці однієї мови, що позначають її специфічні елементи й не мають еквівалентів в іншій мові» (О. Білецька (2014)); реалії є «особливістю носіїв певної культури і певної мови, з ними пов'язуються такі фонові знання та асоціації, які на певному етапі міжнаціональних та міжмовних контактів можуть бути відсутніми у носіїв інших культур і мов» (О. Лотоцька (2012)); «це широке поняття за змістом і об'єднує дуже різні за своєю семантичною природою та функціональними особливостями одиниці» (М. Бондар (2015)) та ін.

Найбільш системно до визначення сутності поняття «реалія» підійшла І. Воробйова (2014), яка обґрунтувала доцільність класифікації реалій з позиції національно-мовного колориту у співвіднесенні з явищами матеріальної, духовної культури, враховує міждисциплінарний контекст їх аналізу. Так, на переконання дослідниці, «термін «реалія» однаково широко використовується сьогодні у двох значеннях: 1) предмет, річ, факт, процес, явище, що існують у реальному житті та відносяться до культури, історії, політики, побуту націй, які

для адресата повідомлення є іншими націями, ніж та, до якої належить він сам;

2) слово або словосполучення, якими позначаються вищевказані предмет, річ, факт, процес тощо

Перше значення відповідає етимології терміна: від латинського *realis* – «істинний, дійсний». Використання слова «реалія» в такому значенні не обмежується лише лінгвокраїнознавством: порівн. словосполучення типу «політичні реалії», «економічні реалії», природні реалії», «реалії побуту» та ін. Саме як «предмет», а не «ім'я предмета», сприймається і використовується термін «реалія» і в класичній граматиці. Друге значення терміна «реалія» сформувався і підтримується насамперед у лінгвістиці, перекладознавстві, лінгвокраїнознавстві, певною мірою – у методиці викладання іноземних мов» (с. 110).

У лінгвістиці, стилістиці, діалектології, перекладознавстві сформувався спектр лінгвокраїнознавчих термінів на позначення певних реалій з урахуванням регіональної, локальної специфіки номінації: географічних, етнографічних, фольклорних, історичних, культурних тощо. На основі аналізу лінгвістичних праць (С. Влахов (1980), І. Воробйова (2014), О. Клименко (2019) та ін.) визначено, що серед лінгвокраїнознавчих понять найуживанішими є: «безеквівалентна лексика», «екзотична лексика», «екзотизм», «варваризм», «локалізм», «етнографізм», «алієнізм», «фонові слова», «конотативні реалії», «слова з культурним компонентом», «прогалини» або «лакуни», історична реалія, реалії-одночлени, реалії-полічлени, реалії-фразеологізми, географічні реалії, етнографічні реалії, суспільно-політичні реалії, «колорит», «мовні знаки культури», «семантико-асоціативні образи» тощо. Окреслення термінологічного поля лінгвокраїнознавства дозволяє спроектувати можливості їх вивчення в міждисциплінарному контексті майбутніми вчителями-філологами, зокрема й майбутніми вчителями української мови і літератури.

В освітній практиці підготовки вчителів, переважно вчителів іноземних мов, перекладачів, дисципліни лінгвокраїнознавчого спрямування викладаються в закладах вищої педагогічної освіти, а також у класичних університетах. Так, у 1995 р. в Київському національному університеті

імені Тараса Шевченка на факультеті іноземної філології вперше було впроваджено курс «Лінгвокраїнознавство англomовних країн» як окрему дисципліну. Згодом його почали викладати на гуманітарних факультетах в інших університетах України. Ця дисципліна була зовсім новою, навколо неї виникало багато дискусій, проблем щодо методики її викладання, виникали питання зі змістом навчальної програми та ін. Так, викладачі університету Л. Коваленко (2006), Н. Шевченко відзначають, що «лінгвокраїнознавство англomовних країн є «парасолькою», що об'єднує велику кількість дисциплін, таких, як географія, демографія, етнографія, історія, суспільствознавство, література та ін. Цей курс досліджує особливі риси історії, культури і суспільства Великої Британії та Сполучених Штатів Америки, концентруючи увагу на вивченні реалій, що є частиною фонових знань середнього британця чи американця. Викладання лінгвокраїнознавства великою мірою спирається на знання, що студенти отримують з інших дисциплін, але водночас курс допомагає студентам засвоїти інші предмети навчального плану. Опитування студентів засвідчує їх великий інтерес до цього курсу» (с. 46-48).

Поступово в навчальні плани підготовки вчителів іноземних мов було впроваджено курси лінгвокраїнознавчого спрямування, викладачі уклали навчальні програми, лекції, методичні рекомендації. Так, у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна викладають курс «Лінгвокраїнознавство Великої Британії», зміст якого «присвячений окремому аспекту життя британської громади. Це географічне положення, державний устрій, цінності та переконання лінгвокультурної спільноти, соціоекономічний розвиток Сполученого Королівства, система охорони здоров'я та соціальний захист, дошкільна, середня та вища освіта, засоби масової інформації, спорт, їжа тощо» (*Лінгвокраїнознавство Великої Британії*, 2009). Потенціал курсу «Лінгвокраїнознавство Великої Британії та Сполучених Штатів Америки» визначають Ю. Веклич та Д. Миронець, які об'єктом вивчення вважають «лексичні та фразеологічні одиниці, а також одиниці афористичного рівня, що відтворюють особливості суспільно-політичного життя, економіки цих країн,

культурно-історичних традицій, побуту, звичаїв британців та американців; лексичні та фразеологічні одиниці, що позначають предмети та явища, специфічні для матеріальної й духовної культури Великобританії та США, а також їх сприйняття і осмислення в мовному усвідомленні носія мови (включаючи додаткові значення /конотації/, які надають лексичній одиниці/слову особливого забарвлення)» (Веклич, & Миронець, 2012, с. 118-121). Приклади впровадження лінгвокраїнознавчих курсів засвідчують ефективні зміни щодо якості підготовки вчителів іноземних мов. Отже, у підготовку майбутніх учителів української мови і літератури варто активніше впроваджувати лінгвокраїнознавчий матеріал, зокрема в зміст фахових дисциплін, що дозволить опанувати різні реалії на міждисциплінарній основі.

Відповідно виникає потреба окреслити міждисциплінарний контекст лінгвокраїнознавства в напрямі визначення взаємодії з фаховими дисциплінами, філологічними, українознавчими, культурологічними науками. Тому є необхідність у визначенні сутності поняття «міждисциплінарність», що сприятиме визначенню потенціалу лінгвокраїнознавства у взаємодії із суміжними науками. Так, В. Буданов (2009) пропонує наступні п'ять типів міждисциплінарних зв'язків між науками, де використовується певний тезаурус, відповідна терміносистема: міждисциплінарність як взаємозв'язок змісту суміжних дисциплін; як трансузгодженість мов дисциплін, не обов'язково близьких; як евристична гіпотеза-аналогія, що переносить конструкції однієї дисципліни в іншу; як конструктивний міждисциплінарний проєкт; мережева комунікація, або самоорганізуюча комунікація (с. 26–28).

Слушним для нашого дослідницького пошуку є положення про міждисциплінарний характер суміжних дисциплін, наук, які мають дотичний предмет дослідження. Так, лінгвокраїнознавство розглядає надбання культури, традиції, звичаї, етнографічну специфіку, етнологічні, соціологічні явища крізь призму втілення в мові, її регіональної чи соціальної диференціації, синхронічного чи діяхронічного аспектів функціонування. Однак мова фольклору, її естетика й стилістика є предметом фольклористики, домінування

етнографічних раритетів – етнографії, соціальних аспектів – соціолінгвістики (чи взагалі лінгвістики) тощо. Термінологія лінгвокраїнознавства дозволяє узагальнити мовні реалії з урахуванням теорії і практики інших наук: мовознавства, літературознавства, культурології, українознавства тощо.

З цієї позиції важливим є положення щодо філософського осмислення міждисциплінарності як базової категорії. Зокрема А. Філіпенко (2017) визначає, що «основними факторами розвитку міждисциплінарності в науці та освіті є: іманентна складність (комплексність) природи і суспільства; потреба в дослідженні проблем і питань, які неможливо здійснити в рамках окремих дисциплін; необхідність вирішення соціальних проблем національного і глобального характеру. За міждисциплінарного підходу точки зору на спільну проблему двох дисциплін інтегруються (поєднуються) для отримання більш узагальненого розуміння. У широкому значенні міждисциплінарність передбачає взаємну інтеграцію організаційних концепцій, методологічних процедур, епістемології, термінології, даних та організації досліджень і навчання. На відміну від інтеграції дисциплін, тут відбувається синтез різноманітних знань з потенційною можливістю переходу до нової якості, зародження нового наукового напрямку чи наукової дисципліни (с. 7-14). Дослідник доводить, що міждисциплінарність у дослідженні певних явищ сприяє якісно новому осмисленню цих явищ, обґрунтуванню результатів, на порядок вище за попередні, що зумовлено передусім епістемологічним підґрунтям здійснення міждисциплінарного аналізу. Саме тому вважаємо, що лінгвокраїнознавство є міждисциплінарною наукою, яка за своєю сутністю синтезує передусім дві науки – лінгвістику і країнознавство, водночас акумулює і керується термінологією, теоріями, концепціями інших суміжних наук з урахуванням мовної специфіки вираження лінгвокраїнознавчих реалій.

У сучасних джерелах **лінгвістика** визначається у функціональному, когнітивному контексті як: «система мови та пояснення фактів мови на різних її рівнях (фонетичному, лексичному, словотвірному, морфологічному, синтаксичному)» (Подольська, 2014, с. 166); «наука про природну людську

мову загалом і про всі мови світу як її індивідуальних представників», предметом якої є «мова – притаманний тільки людині засіб спілкування й окремі конкретні мови в їх реальному функціонуванні» (Кочерган, 2006, с. 7); «як наука про природну людську мову в усіх її вимірах: будову, функції і розвиток мови; про походження мови як такої і про різноманітність мов світу» (*Українська мова*, 2001, с. 95); «як наука, об'єктом якої є мова у всьому обсязі її властивостей і функцій, будова, функціонування й історичний розвиток мови» (Ганич, & Олійник, 1985, с. 120) тощо. Водночас у дефінітивному тлумаченні поняття «лінгвістика» увага дослідників акцентується на функціональному аспекті мови, що формується історично і розвивається з урахуванням сучасних тенденцій, пов'язаних з адаптацією нових слів на позначення нових реалій, та пов'язана з відживанням застарілих слів, що зумовлено витісненням новими, зникненням певних явищ, понять, зміною ідеології суспільства, векторів розвитку тощо, що підтверджує аксіому, сформульовану Н. Попович (2011), – «мова є лінгвістичним відображенням історії розвитку суспільної свідомості її носіїв» (с. 270).

З позиції теорії лінгвокраїнознавства важливим є порівняльний аспект мовних явищ, який розглядає **компаративістика**, що покликана вивчати історичні особливості функціонування мов у синхронічному і діяхронічному аспектах. На переконання Ф. Нікітіної (2012), «цікавим і доволі перспективним різновидом когнітивних досліджень можна вважати зіставлення лексико-семантичного наповнення концептів у двох (іноді трьох) мовах. Результати такого зіставлення дають для кожної з порівнюваних мов можливість помітити і зафіксувати іноді найтонші нюанси у представленні важливих загальнолюдських цінностей» (с. 158). Тобто компаративістські дослідження у сфері лінгвокраїнознавства важливі з позиції виявлення історичних особливостей функціонування мов – рідної та іноземних, а також специфіки сучасного побутування мов, виявлення семантичних аспектів вираження мови, культурних особливостей через її посередництво.

У контексті лінгвістичних студій наявний значний зв'язок лінгвокраїнознавства з **діалектологією** – наукою, яка спрямована на емпіричне дослідження територіальних діалектів в історичній ретроспективі й сучасному побутуванні на території держави. Н. Шеремета (2015) слушно доводить, що «українська діалектологія як наука про наріччя сьогодні перебуває у стані відродження, невпинно рухаючись уперед, розвиваючи нові напрями досліджень. Поняття «говір», «говірка» мають сьогодні не лише мовний, але й історико-культурний, українознавчий зміст, адже говірки часто співвідносяться з конкретними регіональними типами матеріально-духовної культури, часто в межах цілісного етносу (як-от: подоляни, волиняни, бойки, гуцули, лемки, буковинці та ін.)» (с. 368-371). На основі вивчення діалектологічної специфіки функціонування певного регіону чи населеного пункту можливо опанувати ресурси краєзнавчого, етнографічного характеру: побуту, харчування, одягу, обрядовості, родинних зв'язків тощо.

Водночас у мовному середовищі її носіїв є усталені мовні традиції, що демонструють диференційованість мовних реалій на територіальні, соціальні, професійні, географічні тощо. Ідеться про таку складову лінгвокраїнознавства, як **країнознавство**. Теорія і практика краєзнавства стала об'єктом вивчення багатьох науковців, які переважно розглядали суспільно-географічну, міжнародну, туристичну проблематику певної країни регіональній, етнічній розманітності (Т. Котченко (2016); О. Любінцева (2011); П. Масляк (2008); В. Головченко (2008); Р. Кривонос (2015) та ін.). Науковці акцентують увагу на тому, що поєднання краєзнавства з лінгвістикою (у межах лінгвокраїнознавства) значно підсилює можливості вивчення специфіки певної країни в соціологічному, психологічному, географічному та інших аспектах через посередництво мови.

Натомість науковці обґрунтовують сутність країнознавства, яка є географічною синтезуючою наукою, що розвивалась як теоретична і прикладна, спрямована як на розвиток наукового знання, так і на практику суспільного розвитку; ... втратила свою природну основу й набула більш прикладних рис

для вирішення суспільно-географічної, міжнародної, туристичної проблематики» (Любіцева, 2011, с. 17).

П. Маслак (2008), узагальнивши дефініції країнознавства, визначила найбільш поширені формулювання: 1) наука, що (на відміну від галузевої географії) вивчає конкретні території; 2) наука, яка вивчає повний комплекс географічних явищ на певній території (на відміну від галузевої географії, що вивчає певну частину географічної оболонки в масштабах усієї Землі); 3) організаційна форма об'єднання різної інформації про певну країну (район) (с. 13). Найбільш обґрунтованою педагог-практик вважає дефініцію країнознавства як «науки і навчальної дисципліни, що комплексно вивчає країни і регіони світу, досліджує, систематизує й узагальнює дані про їх природу, населення, господарство, культурно-історичні особливості, внутрішні просторові відмінності. Об'єктом вивчення країнознавства є країни як головні одиниці сучасної соціально-політичної організації світу, а також їх великі частини (райони, штати, області, провінції тощо) і різні міждержавні, регіональні та глобальні угруповання» (Масляк, 2008, с. 13).

Б. Яценко (2009) визначає сучасні тенденції розвитку країнознавства, з-поміж яких – перетворення «з географічної синтетичної науки, яка вивчає виділені на основі встановлених об'єктивних ознак, принципів та критеріїв природні (географічні) ареали (країни та райони) на науковий напрям з комплексного вивчення і надання інформації про країни-держави, політико- та економіко-географічної інформації. Дослідником окреслено спектр функцій сучасного країнознавства – інформаційні, освітянські, культурно-просвітницькі, науково-дослідницькі, практичні функції в сучасному інформаційному суспільстві, віднесення її до наук, що входять до системи знань з міжнародних відносин» (с. 10). Функціональна диференціація країнознавства дала підстави для виокремлення історичного, військового, туристичного, міжнародного країнознавства. Вивчення специфіки країни крізь призму мовних реалій пов'язане з міждисциплінарною взаємодією країнознавства з лінгвістикою,

потенціал яких синтезується в лінгвокраїнознавстві – науці, яка має широкий спектр взаємодії з іншими науками.

Значний потенціал щодо ціннісного осмислення мови фольклору окреслився у взаємозв'язках лінгвокраїнознавства з **фольклористикою**. М. Вовк (2014) сформулювала авторську дефініцію фольклористики як «філологічної науки, що вивчає фольклор як синкретичний феномен культури у його жанровому й видовому розмаїтті, регіональному та іншонаціональному вимірі, етапи та чинники появи фольклорних творів, визначає методологічний інструментарій їх аналізу, досліджує роль відомих та малознаних особистостей у дослідженні фольклорної традиції, займається архівуванням фольклорних текстів та створенням бібліографічних галузевих праць» (с. 15). Науковець акцентує увагу на стилістичній специфіці мови фольклору, яка побутує на рівні регіонів, населених пунктів, що є предметом аналізу як лінгвокраїнознавства, що дозволяє розкрити специфіку краю через фольклорну поетику і стилістику, так і власне фольклористики.

З-поміж інноваційних напрямів сучасної фольклористики – **лінгвофольклористика**, яка, на думку Т. Беценко (2015), є міждисциплінарною галуззю гуманітарної (філологічної) науки, що «вивчає різноманітні особливості мовноструктурної, мовностилістичної, художньо-образної організації текстів усної народної творчості; закономірності фольклорного стилетворення; мовностильову структуру фольклорного різновиду художньої творчості як колективної естетичної інтелектуальної діяльності етномовців. Дослідниця зацентувала увагу на тому, що лінгвофольклористика, вивчаючи номінативи реалій народного побуту, народних звичаїв, обрядів, повір'їв, тісно взаємодіє з діалектологією, лексикологією, етнолінгвістикою, лінгвокультурологією, лінгвокраїнознавством, етнографією та ін. З-поміж фольклорних реалій вона виокремлює фольклорну ономастику (фольклорну топоніміку, фольклорну антропоніміку), фольклорну лінгвосеміотику, фольклорну семасіологію,

фольклорну фразеологію, фольклорну лексикографію, фольклорну текстологію та ін. (с. 109-110).

Важливим аспектом взаємодії фольклористики і лінгвокраїнознавства є вивчення проблеми фольклоризму літератури, фольклоризмів в індивідуальному стилі письменника. Зокрема останнє поняття розглядається Н. Шатіловою (2016) як «різномірні мовно-естетичні знаки фольклорного кодування дійсності, що за ними закріплено відповідний денотативно-конотативний асоціативно-символічний зміст» (с. 188). Фольклоризм ідіостилю письменника є вагомим чинником цінностей письменника, його художнього світу, що розкриває специфіку функціонування мови на певній території, регіональний контекст використання діалектизмів, професіоналізмів тощо, тобто виступає чинником відтворення фольклорних реалій у літературних текстах.

Найважчий зв'язок теорії і практики лінгвокраїнознавства з **літературознавством**, що пов'язано з використанням концепцій, інструментарію літературознавства до аналізу літературних творів крізь призму мовного вираження художнього світу письменника, до аналізу художньо-виражальних засобів текстів. Ідеться передусім про мовні образи, які, на переконання М. Моклиці (2011), є «мистецьким матеріалом для будівництва художнього твору», де «тропи, символи, алегорії, неологізми – головні доміанти авторського стилю і стилю літературного напрямку або течії» (с. 152-153). Науковець наголошує на тому, що проблема аналізу мови художнього твору є однією з важливих як у літературознавстві, так і в мовознавстві, стилістиці, у межах яких аналізується поетика, стилістичні особливості, естетичний потенціал, етична парадигма тощо.

Наголошуючи на взаємозв'язках літературознавства та лінгвістики, О. Галич (2001) визначає, що «художня література слугує одним із джерел лінгвістичних студій; літературознавство допомагає мовознавству зрозуміти змістову специфіку художньої творчості, пояснити її лінгвістичні особливості» (с. 3). Зв'язок цих наук з лінгвокраїнознавством значно збагачує можливості

художньо-стилістичного, ідейно-проблемного змісту твору крізь призму вираження мовних реалій у регіональному, локальному, етнічному контекстах.

У науковому дискурсі наявний безпосередній зв'язок на рівні теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій з **народознавством**, що розглядається вченими «як система знань про мову, літературу, історію, географію, психологію, демографію народу, яка запобігає історичному безпам'ятству і сприяє формуванню народного світогляду та прилученню до світової культури через народ» (Богущ, & Лисенко, 2003, с. 5). На думку С. Павлюка (2006), народознавство, вивчаючи питання походження українського народу, акцентує увагу на тому, що «вагомим фактором соціальної єдності будь-якого людського колективу є мова», а «можливість порозумітися між собою за допомогою мовлення найповніше формує соціально-психологічну згуртованість, довіру» (с. 27).

Важливим аспектом народознавства є вивчення народних звичаїв та їх мовного обрамлення через календарно-обрядовий і родинно-обрядовий фольклор. О. Воропай (1958) щодо цього визначив взаємозв'язок мови і звичаїв: «Звичаї – це ті неписані закони, якими керуються в найменших щоденних і найбільших всенаціональних справах. Звичай, а також мова – це ті найміцніші елементи, що об'єднують окремих людей в один народ, в одну націю. Звичаї, як і мова, виробилися протягом усього довгого життя і розвитку кожного народу» (с. 11). Відповідно опанування ціннісного потенціалу звичаїв їх мовного вираження крізь призму взаємозв'язку лінгвокраїнознавства і народознавства значно сприяє вивченню культурних надбань, традицій етносу, інших народностей крізь призму мовної унікальності.

Саме тому важливим є взаємозв'язок лінгвокраїнознавства з **українознавством**, що визначає унікальність надбань саме українців, адже, на думку С. Єрмоленко (2007), «українознавці використовують теоретичні надбання світової науки, розкриваючи зв'язок мови народу з його психологією, характером світосприймання, історією, культурою, врешті, з природою, де живе етнос» (с. 11). Українознавство, будучи інтегративною міждисциплінарною

наукою, акумулює досягнення української культури, історії, традицій у взаємозв'язку зі світовою культурою. Слушним є визначення П. Кононенка (2005), який розглядає українознавство як «цілісну систему наукових інтегративних знань про Україну й світове українство», що представляє «цілісність, геополітичну реальність, що розвивається в цілісності простору й часу... Українознавство постає важливим складником знань про всесвітнє людське суспільство через призму феномена українства». «Універсальна цілісність «України» й «українства» розкривається й досягається шляхом взаємопов'язаного еволюційно-синхронного й діахронного розгляду концентрів: Україна – етнос; Україна – природа, екологія; Україна – мова; Україна – нація, держава; Україна – культура; Україна в міжнародних відносинах; Україна – ментальність, доля; Україна – історична місія» (с. 14-16). Українознавство акумулює концептуальні ідеї розвитку українства в історичному та сучасному вимірах. У взаємозв'язку з лінгвоукраїнознавством підсилюється націєтворча функція українознавства в суспільстві, складовими якого, за визначенням О. Циганок (2017), виступає «рідна мова, історія народу, родинно-побутова й духовна культура, народні традиції, звичаї, мораль, вірування, усна народна творчість, декоративно-прикладні та інші види мистецтв, народні знання, народні символи, національна символіка та ін.» (с. 25).

Лінгвоукраїнознавство тісно пов'язане з **етнографією**, яка, за визначенням В. Наулка, досліджує культурно-побутові особливості народів, їхнє походження, територіальне розміщення та міжетнічні взаємини. У багатьох зарубіжних країнах (останнім часом і в Україні) паралельно використовують термін «етнологія» (насамперед щодо теоретичного аспекту вивчення культури та побуту). У деяких слов'янських мовах вживають кальковані терміни «народознавство», «народоведение», «народопис», «людинознавство». В англійських країнах відповідником етнографії є «соціальна антропологія» (Велика Британія) та «культурна антропологія» (США) (*Енциклопедію сучасної України*, 2008). Вважаємо, що тісні теоретичні та практичні зв'язки щодо

вивчення етнографічної специфіки етносу крізь призму мовного вираження значно підсилюють концептуальні засади вивчення мовних явищ певної нації з позиції мовного розмаїття, унікальності побутування. Крім того, опанування етнографічного матеріалу з урахуванням лексико-семантичного контексту дозволяє, на думку Л. Шаповал (2011), ґрунтовно вивчати «проблеми етно- та націогенезу, етнічної історії, міжнаціональних відносин, етнонаціональних процесів, особливостей духовної і матеріальної культури (народних вірувань, знань, побуту, мистецтва)» (с. 3).

У процесі аналізу проблеми дослідницького пошуку важливо схарактеризувати зарубіжний досвід теорії і практики лінгвокраїнознавства. Визначимо, що в зарубіжному дискурсі наявний спектр досліджень, у яких лінгвокраїнознавчий аспект мовної специфіки певної культури розглядається в контексті прикладної лінгвістики (Дж. Бенке (Benke, 2003), А. Дуранті (Duranti, 1997)), соціолінгвістики (М. Ландвер (Landweer, 2000)), корпусного мовознавства (В. Віганд (Wiegand, 2019)), когнітивної лінгвістики та лінгвістичної антропології (М. Ямагучі (Yamaguchi, 2014)) та ін. Зокрема, А. К. МакЛін (McLean, 1993) акцентував увагу на потенціалі паралельного опанування ресурсами іноземної і рідної мови, тому вивчення історії та культури тієї країни, мову якої вивчають, беззаперечно має призвести до збагачення власної мови та культури (с. 11-14).

Більшість зарубіжних дослідників обґрунтовують необхідність опанування мовного розмаїття в міждисциплінарному контексті, що значно збагачує теорію і практику вивчення мови, дозволяє цілісно відтворити мовну картину світу (М. Бурам (Boram, 2002), Л. Добрін (Dobrin, 2009)) та ін. На потребі дослідження мовної диференціації в контексті культурології, лінгвістики, соціології акцентується в багатьох зарубіжних дослідженнях, де запропоновано контекстний і функціональний підходи до аналізу мовних традицій (П. Хенле (Henle, 1970), К. Крамч (Kramsch, 2014), З. Салман (Salzmann, 1998), Е. Сапір (Sapir, 1929)) та ін.

Активно розвиваються в зарубіжній науковій думці теорія міжкультурної комунікації (Ф. Джандт (Jandt, 2004)), мовної і культурної медіації (*Linguistic and Cultural Mediation*, 2020), теорія розвитку культурної обізнаності (Tavares, 1996), концепція взаємодії тексту і мислення (Р. Вельде (Velde, 1992)).

У результаті міждисциплінарного аналізу проблеми взаємодії лінгвокраїнознавства з іншими науками в українському і зарубіжному контексті можемо сформулювати власну дефініцію лінгвокраїнознавства як міждисциплінарної науки, що інтегрує теорію і практику лінгвістики, краєзнавства, інших суміжних наук (фольклористики, етнографії, діалектології, народознавства, компаративістики, українознавства тощо) та спрямована на вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у взаємозв'язку з етнографічними, мовними, діалектологічними, фольклорними, літературними та іншими реаліями крізь призму мовної унікальності в синхронічному і діахронічному аспектах.

Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури полягає у використанні міждисциплінарних зв'язків із суміжними науками (фольклористикою, діалектологією, літературознавством, лінгвістикою, стилістикою тощо); структуруванні змісту фахової підготовки на основі інтеграції культурологічних, філологічних, українознавчих дисциплін, текстоцентричному підході до вивчення реалій, спрямованості на оновлення форм і методів фахових практик, збагачення проблематики науково-дослідницької роботи тощо.

Водночас вважаємо, що найважливішим ціннісним пріоритетом вивчення лінгвокраїнознавчих реалій з урахуванням міждисциплінарного контексту має стати формування аксіокультурної професійно орієнтованої позиції майбутніх учителів української мови і літератури. У цьому контексті основоположною є ідея О. Невмержицької (2015), яка зазначає спектр функцій цінностей особистості (світоглядна, соціальна, культурно-репродуктивна, культурно-формотворча, соціальна). Саме вчитель, який опанував потенціал

лінгвокраїнознавства у взаємодії із суміжними науками, може цілісно осмислити явища культури, історії, традицій, мистецтва крізь призму мовної самобутності, відповідно виконувати культурозберігаючу, націєтворчу функцію в українському суспільстві, ретранслюючи майбутньому поколінню цінності «як цілісність чуття та ідеї, що відображається в об'єктивній і суб'єктивній реальності і стає генеративною моделлю для безконечного ряду конкретних проявів людського життя, а також спрямована на творче переживання, переосмислення, перетворення та підтримання дійсності; служить для вираження суто людських відносин, відображення вищого та вічного як істинносуцього» (с. 116).

1.3. Зміст і структура лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури

Формування фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури здійснюється у процесі професійної підготовки в закладах вищої педагогічної освіти, реалізації усіх її складових – навчальної, науково-дослідницької, практичної і виховної. Нині в умовах сучасних реформаційних змін спостерігаємо особливу увагу науковців, педагогів-практиків до проблем формування інтегративних фахових компетентностей, що формуються в результаті впровадження певних моделей, технологій, методик. У цьому виявляється тенденція формування таких фахових компетентностей, що мають інтегративну сутність, формуються на основі міждисциплінарних зв'язків змісту різних дисциплін, а також у процесі проведення фахових практик, організації науково-дослідницької та виховної роботи майбутніх фахівців.

У контексті проблеми дослідницького пошуку уможлиблюється визначення специфіки фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури та визначення її можливостей у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності. Відповідно виникає необхідність обґрунтування змісту і структури цієї важливої професійної якості, яка, на наше переконання, є

вагомою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

У довідникових виданнях поняття «**фах**» визначається як: 1) вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування; професія; 2) основна кваліфікація, спеціальність. Похідним поняттям є «**фахівець**» – той, хто досконало володіє якимось фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з певної галузі науки, техніки, мистецтва тощо; спеціаліст (*Великий тлумачний словник*, 2009, с. 1530).

Проектуючи наведені визначення на сутність **фахової підготовки майбутнього вчителя української мови і літератури**, зазначимо, що становлення вчителя філологічного фаху як фахівця, наділеного здатністю до ефективної ретрансляції мовного, літературного, фольклорного, загалом культурного досвіду в процесі викладання філологічних, українознавчих дисциплін, організації дослідницької і виховної роботи учнів в умовах закладу середньої освіти, відбувається насамперед у процесі вивчення фахових дисциплін, проходження фахових практик, під час активізації науково-дослідницької роботи. Слушною в цьому аспекті є думка О. Семеног, яка зазначає, що «навчальна фахова підготовка у вищому педагогічному навчальному закладі спрямована на формування професійних компетенцій, науково-дослідна – на їх поглиблення, фольклорна, літературно-краєзнавча, діалектологічна, етнографічна, музейна, педагогічна практики сприяють удосконаленню й апробації набутих професійних компетенцій» (Семеног, Базиль, & Дятленко, 2008, с. 16-17). Отже, фахова підготовка майбутніх учителів української мови і літератури – це процес формування фахових компетентностей, що має наскрізний характер, відповідно реалізується у процесі залучення майбутнього вчителя-філолога до всіх складових професійної підготовки.

Зауважимо, що серед спектра фахових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти недостатня увага приділяється формуванню лінгвокраїнознавчої

компетентності. Окремі аспекти цієї якості включені до структури інших компетентностей: культурологічної, лінгвістичної, мовнокомунікативної, мовно-літературної, фольклористичної тощо. Водночас, на нашу думку, цю якість варто розглядати як самостійну, зважаючи на важливість у здійсненні успішної майбутньої професійної діяльності, що передбачає «занурення» учнів у середовище лінгвокраїнознавчих реалій. Цей процес передбачає опанування учнями цінностей культури фольклору, традицій, літератури через мовну своєрідність українського народу та етносів, що проживають на території багатоетнічної України.

Відповідно до навчальних планів підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти до дисциплін фахової підготовки віднесено ключові дисципліни базової, власне професійної і практичної підготовки, а також окремі дисципліни на вибір (зі спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки). Аналіз навчальних планів, програм дисциплін професійно орієнтованого спрямування дозволив з'ясувати, що вагомий потенціал щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності мають наскрізні дисципліни (лінгвістичні, літературознавчі, історико-літературні), практики краєзнавчого спрямування (фольклорна і діалектологічна). Серед основних фахових дисциплін – пропедевтичні курси «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Усна народна творчість», а далі – наскрізні курси «Діалектологія», «Загальне мовознавство», «Літературознавство», «Етнографія», «Етнологія», «Стилістика», «Історія української літератури» тощо. На жаль, з-поміж вибіркового дисциплін недостатньо уваги приділяється проблемам лінгвокраїнознавчих реалій, про що засвідчив аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на констатувальному етапі експерименту (підрозділ 3.1).

Зауважимо, що серед досліджень лінгвокраїнознавчої компетентності в сучасній теорії педагогічної науки ця якість висвітлена в працях вітчизняних

науковців з проблем підготовки фахівців різного профілю (майбутніх учителів іноземної мови, учителів початкових класів, перекладачів, менеджерів, економістів та ін.), а також у дослідженнях з проблем навчання української мови як іноземної, іноземних мов з урахуванням краєзнавчої проблематики. Водночас до проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури дослідники зверталися дискретно (Базиль, 2016; Рускуліс, 2019; Семенов, 2008; Сімоненко, 2016 та ін.), акцентуючи увагу на різних видах компетентностей, у структурі яких визначали лінгвокраїнознавчий аспект.

На основі аналізу праць науковців з проблем підготовки фахівців різного профілю схарактеризуємо **сутність поняття «лінгвокраїнознавча компетентність»**. Зауважимо, що в більшості досліджень поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» і «лінгвокраїнознавча компетенція» вживаються як тотожні поняття, без розмежування предметного результату підготовки і особистісного аспекту їх трактування.

Найчастіше поняття «лінгвокраїнознавчої компетентності» в науковій, методичній літературі розглядається як фахова компетентність майбутнього вчителя іноземних мов. Так, Т. Новаковець (2005) визначає лінгвокраїнознавчу компетенцію цих фахівців як складову культурознавчої і вважає, що вона «базується на знаннях про образ життя і варіативність стилів життя країн, культурних співтовариств і соціальних цінностей, норм, традицій і звичаїв, які співвідносяться з ними; про соціокультурний портрет країн, їх народів і мов; культурне надбання, культурну ідентичність і ментальність народів та ін.» (с. 88).

А. Вітренко (2013) подає авторську дефініцію лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів іноземної мови, проектуючи її у вимір міжкультурної комунікації, міжнародного діалогу, необхідної умови соціокультурної взаємодії в сучасному суспільстві. Вчена сутність цієї якості характеризує як синтез «знань з історії, географії, економіки, державного устрою, культури країни, мова якої вивчається, а також основних особливостей

соціокультурного розвитку країни на сучасному етапі та вмінь підпорядковувати свою мовленнєву поведінку цим особливостям» (с. 138), зауважуючи, що ця якість передбачає усвідомлення того, що кожна мова є не тільки засобом пізнання і спілкування, а й формою соціальної пам'яті, культурним кодом нації.

На проблемах професійного розвитку майбутнього викладача німецької мови на основі використання лінгвокраїнознавчих знань наголошує Г. Дармороз (2012), що визначає потенціал лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі організації навчання іноземної мови у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього фахівця. Володіння такими знаннями, на думку вченого, «дає змогу не тільки глибше простежити національну специфіку мови, але й здобути ґрунтовні та всебічні знання про країну, мову якої вивчають, лінгвокраїнознавча інформація сприяє розвиткові та формуванню лінгвокраїнознавчих знань, які необхідні як під час навчання, так і в майбутній професійній діяльності». Крім того, Г. Дармороз доводить, що найефективніше лінгвокраїнознавчі знання з іноземної, зокрема німецької, мови передаються через посередництво лінгвокультурології, що «забезпечує повніше засвоєння національної та іншомовної культури, розвиток іншомовних комунікативних навичок і умінь; розширення загального кругозору, формування більш зрілого світобачення, орієнтованого на сучасний полікультурний простір, підвищення інтересу в процесі вивчення іноземної мови, розвиток стимулу до самостійної роботи над мовою» (с. 127-130).

У сучасній педагогічній теорії і освітній практиці підготовки фахівців різного профілю поняття лінгвокраїнознавчої компетентності розглядається як важлива фахова компетентність майбутнього перекладача. Н. Сабат, В. Сулим, аналізуючи сутність цієї якості з урахуванням полінаціонального характеру англійської мови, зазначають, що ця компетентність трактується як сукупність країнознавчих фонових знань, знання національно-культурної специфіки лексичного складу мови, що дають змогу асоціювати з лексичною одиницею ту ж інформацію, що й носії цієї мови, а також володіння відповідними

перекладацькими навичками, уміннями й особистісними якостями, необхідними для ефективного здійснення міжмовного й міжкультурного посередництва» (Сабат, & Сулим, 2019, с. 226-231).

На інформаційно-знаннєвій специфіці володіння лінгвокраїнознавчою інформацією через посередництво англійської мови у визначенні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього перекладача наголошує О. Асадчих (2014), що розглядає цю якість як «цілісну систему уявлень про основні національні традиції, звичаї та реалії країни, мову якої перекладають, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії цієї мови, і досягти повноцінної комунікації» (с. 6).

Проблема формування лінгвокраїнознавчої компетентності в сучасній педагогічній науці досліджувалась у напрямі вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів. Так, аналізуючи сутність цієї якості з проєкцією на педагогів початкової школи, Ю. Веклич (2012) зауважила, що визначена фахова компетентність «передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжуються висловлюваннями) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість у студентів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дозволяє асоціювати з мовною одиницею ту ж інформацію, що й носії цієї мови, досягти в такий спосіб повноцінної комунікації» (с. 39).

З-поміж сучасних досліджень з проблем розвитку фахових компетентностей викладачів, педагогів філологічного фаху вирізняються праці, у яких акцентовано увагу на лінгвокраїнознавчих аспектах викладання української (чи російської) мови як іноземної з метою адаптації студентів-іноземців до культурних реалій України. Відповідно ці педагоги мають забезпечити формування у студентів з різних країн початкового рівня лінгвокраїнознавчої компетентності, що, на переконання О. Довгоп'ят (2013), пов'язано з необхідністю подолання синдрому «культурного шоку», що спостерігається у них на початковому етапі перебування в нашій державі, а

також сприяння адекватному розумінню національно-культурної специфіки мовленнєвого спілкування й поведінки носіїв мови». Серед найбільш ефективних форм набуття лінгвокраїнознавчої компетентності студентами-іноземцями дослідниця виокремлює такі, як: підготовка та проведення святкових вечорів, концертів, організація зустрічей з видатними людьми України, організація та проведення екскурсій містом навчання та іншими регіонами України, відвідування музеїв, театрів та інших культурних закладів, проведення інтерактивних тематичних уроків з питань святкування релігійних та національних свят України (с. 204-207).

На необхідності структурування змісту курсу української мови як іноземної акцентує увагу Л. Береза (2016), яка вважає, що лінгвокраїнознавча компетентність студентів-іноземців має базуватися «на знанні лексичних засобів спілкування як джерела національно-культурної інформації, що забезпечує адекватне сприйняття, знання країни, мова якої вивчається, а також правил вербальної й невербальної поведінки в різних позааудиторних ситуаціях» (с. 166-168).

У сучасній педагогічній теорії й освітній практиці підготовки фахівців різного профілю є дослідження, у яких проаналізовано сутність комунікативної, мовнокомунікативної, соціокультурної компетентностей, у структурі яких визначається лінгвокраїнознавча компетентність як важливий компонент певної професійної якості. Так, лінгвокраїнознавча компетенція майбутнього фахівця міжнародної економіки визначається науковцями як «невід'ємна частина професійно-комунікативної компетенції, основою якої є знання певної лінгвокультурної спільноти», а «наявність фонових знань є головною передумовою для адекватного спілкування за умови приналежності до різних лінгвокультурних спільнот». З-поміж фонових лінгвокраїнознавчих знань А. Бичок (2015) виокремлює такі: історично-культурний фон (містить інформацію про культуру суспільства в процесі його історичного розвитку); соціокультурний фон (характеризується відомостями про соціум); етнокультурний фон (містить інформацію про побут, традиції, звичаї,

святкування); семіотичний фон (акцентує увагу на символіці, позначеннях, особливостях іншомовного оточення) (с. 18-25).

Визначення лінгвокраїнознавчої компетентності як компонента соціокультурної компетентності майбутнього фахівця містить значна кількість наукових праць, що пов'язано з міждисциплінарною сутністю формування відповідних фахових компетентностей. Так, на переконання В. Сафонові (1996), соціокультурна компетентність включає лінгвокраїнознавчу, соціолінгвістичну та культурознавчу компетентності, які забезпечують мовцю можливість орієнтуватися в соціокультурному автентичному середовищі, що дозволить уникнути проблем у міжкультурному спілкуванні (с. 27).

С. Валецька (2014), досліджуючи особливості формування соціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі вивчення англійської мови, вважає її, як і лінгвокраїнознавчу компетентність, складовою комунікативної. Науковець доводить доцільність комплексного підходу до аналізу визначених компетентностей, що передбачає «вміння співвідносити мовні засоби з метою та умовами спілкування, вміння організувати мовленнєве спілкування відповідно до соціальних норм поведінки, прийнятих у носіїв мови, вміння використовувати мовні засоби відповідно до національно обумовлених особливостей вживання» (с. 7-9).

В авторській дефініції лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців різних спеціальностей, сформульованій О. Каданер (2016), зосереджується увага на аспекті забезпечення міжкультурної комунікації, на опануванні лінгвокраїнознавчого матеріалу на професійному рівні, що дозволить фахово оцінювати професійні ситуації, зіставляти з культурними стереотипами інших народів, адекватно реагувати, моделювати відповідні рішення. На переконання дослідника, «під лінгвокраїнознавчою компетентністю майбутнього фахівця розуміється здатність здійснювати міжкультурну комунікацію, що базується на знаннях лексичних одиниць з

національно-культурним компонентом семантики і уміннях адекватного їх застосування в ситуаціях опосередкованого і безпосереднього міжкультурного спілкування, а також уміннях використовувати фонові знання для досягнення взаєморозуміння. У рамках професійно спрямованого навчання лінгвокраїнознавству необхідно формувати лінгвокраїнознавчу компетентність для багатьох спеціальностей, що дозволить орієнтувати студентів щодо рис подібності та відмінності культур і особливостей вияву національної специфіки в соціокультурній поведінці їх представників у ситуаціях міжнаціонального спілкування, що, у свою чергу, сприяє вихованню поваги, симпатії до соціокультурних цінностей один одного (с. 267).

Аналіз наукових джерел з проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності фахівців різного профілю дозволив з'ясувати, що ця проблема зацікавила багатьох науковців, педагогів-практиків, які спрямовані на вдосконалення якості навчання в закладах вищої освіти, зокрема й педагогічної, досліджують міждисциплінарні засади підготовки фахівців, обґрунтовують необхідність структурування змісту освіти на основі інтегративних зв'язків різних наукових сфер: лінгвістики, соціології, культурології тощо.

Зауважимо, що в зарубіжній педагогічній теорії і освітній практиці поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» не вживається. Більшість учених акцентує увагу на окремих аспектах лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього фахівця, яка становить складову інших компетентностей: мовної (лінгвістичної), соціокультурної, культурної, комунікативної, інтеркультурної, багатомовної чи інших компетентностей. Так, у польській педагогічній думці лінгвокраїнознавчий аспект переважно розглядається в контексті аналізу сутності мовної компетентності особистості, враховуючи саме прагматичну функцію мови та детермінованість вживання певних лексем. Зокрема М. Рачинська у структурі лінгвістичної компетентності (*kompetencja językowa* (ang. *linguistic competence*)) визначає три групи компетентностей: власне мовні; соціолінгвістичні, прагматичні. У межах лінгвістичної компетентності авторка

розрізняє лексичні, граматичні, семантичні, фонологічні, орфографічні та ортоепічні компетенції (Raczyńska, 2016).

Дослідниця опирається на ідеї Н. Хомського, який вперше ввів у науковий обіг поняття мовної компетентності, яке, на думку науковця, охоплює чотири аспекти: 1) творчість, тобто здатність створювати нескінченний набір речень із обмеженого набору мовних елементів та вміння будувати нові речення, що відповідають новим ситуаціям для мовця; 2) граматику, тобто формальну правильність, знання синтаксичних правил мови та семантичну правильність (знання лексики та правил поєднання слів між собою), які розкриваються в процесі побудови речень; 3) прийнятність, тобто здатність користувача рідної мови оцінювати вираз із погляду його правильності та відповідності прийнятому стандарту; 4) інтеріоризація як процес несвідомого оволодіння рідною мовою – вроджена схильність до оволодіння мовою в процесі розвитку дитини. Урахування ідей Н. Хомського зумовило подальше обґрунтування компетентностей, які пов'язані з функціональним використанням мовних ресурсів з урахуванням регіонально, соціально детермінованої позиції (Chomsky, 1982).

Ідеться передусім про визначення комунікативної компетентності, що характеризується врахуванням мовленнєвої ситуації, цінностей, соціальних ролей, моральних норм комунікантів, що власне становить один із аспектів лінгвокраїнознавчої компетентності. Так, у польських наукових дослідженнях було розвинено ідеї американського соціолінгвіста Д. Хаймеса, який вважав, що комунікативна комунікація охоплює знання про використання мови як у створенні, так і в отриманні мовних одиниць, це використання формальних засобів, явищ та механізмів мови відповідно до соціальної ролі та ситуації (Hymes, 1980, s. 41-91).

Теорію комунікативної компетентності розробив С. Грабяс. Створивши модель взаємодії, він виокремив три типи умов спілкування, пов'язаних із тим, хто говорить, у якій визначив три аспекти: 1) соціальні умови вираження; 2) ситуативні умови вираження; 3) прагматична обумовленість вираження.

Науковець акцентував увагу на прагматичній обумовленості спілкування, яке пов'язано з тим, що основою будь-якої мовної поведінки є намір чи бажання комуніканта. Реалізація наміру описується з погляду чотирьох прагматичних функцій: 1) інформаційна, 2) модальна, 3) емоційна та 4) діяльнісна. Інформаційна функція стосується наміру надати або отримати інформацію. Модальна функція стосується відношення мовця до стану справ і процесів. Модальність вимірюється у визначеності, здогадах, сумнівах та відчуженні. Емоційна функція пов'язана з вираженням ставлення до навколишньої дійсності, визначає риси особистості відправника – використання емоційних засобів підпорядковане соціальним та ситуаційним умовам. Діяльнісна функція пов'язана з такою мовною поведінкою, коли відправник, оцінюючи реальні можливості одержувача, хоче, щоб одержувач: вчинив дії (прохання), припинив дію (заборона) або не вживав жодних дій (відмова в дозволі діяти) (Grabias, 1997).

Польські науковці розглядають мовну (лінгвістичну) компетентність у зв'язку з низкою інших компетентностей. З-поміж ключових компетентностей, що розкривають взаємозумовленість лінгвістичних явищ та власне національно-культурних механізмів самоідентичності, є культурна компетентність. У ній також наявний лінгвокраїнознавчий аспект, виражений у потенціалі володіння рідною мовою, що дозволяє враховувати специфіку мовної ситуації загалом, особливості комунікативної взаємодії на рівні міжособистісного контакту представників різних етносів або регіонів. Так, у польських довідникових виданнях культурна компетентність визначається як «здатність особистості брати участь у створенні власної культури та усвідомлення неповторності іншої культури, дозволяє зрозуміти зміст певної культури, а й більш-менш вільно послуговуватися ними й використовувати їх. Традиційно в соціальних науках прийнято вважати, що основою всіх компетенцій є пізнавальні компетенції, а найважливішим типом культурних компетенцій є мовні компетенції (*Słownik teorii żywej kultury*, 2014).

До проблем формування культурної компетенції звертались польські дослідники К. Грудзінська (Grudzińska, 2014); Й. Анушевич (Anusiewicz, 1991); Й. Бартмінський (Bartmiński, 2004; Bartmiński, Tokarski, & Językowy, 1986) та ін. Польські дослідники суголосні в тому, що врахування лінгвокраїнознавчого аспекту, тобто функціонального навантаження під час добору мовних одиниць, передбачає знання регіональної й національної специфіки їх функціонування, соціальної і територіальної диференціації, зумовленої етнічними світоглядними стереотипами. Науковці наголошують, що «культурні компетенції – це сукупність конвергентних форм поведінки, ставлення та політики, що об'єднуються в систему, групи фахівців і дозволяють системі та фахівцям ефективно працювати в міжкультурних ситуаціях. Бути культурно компетентним означає мати можливість ефективно функціонувати в інших культурних середовищах. Оперативно визначені культурні компетенції інтегрують та адаптують знання про людей та групи людей до конкретних стандартів, політики, практики та ставлення, які використовуються у відповідних культурних умовах (*Kompetencje kulturowe w edukacji*, 2019).

Польські дослідники акцентують увагу на тому, що в процесі вивчення іноземних мов особистість має набувати не лише мовної і культурної компетентностей, але в неї формується інтеркультурна/міжкультурна компетенція. Дослідники (С. Рапацька (Rapaska, 2015), Т. Руг (Róg, 2015), Х. Дж. Крам (Krumm, 1995), М. Мацкевич (Mackiewicz, 2005), В. Вільчинська (Wilczyńska, 2005) та ін.) визначають, що поняття інтеркультуралізму, міжкультурної комунікації та міжкультурної компетентності з'явилися на основі дидактики іноземних мов у 1980-х роках і одразу викликали великий інтерес особливо в країнах, товариства яких склалися з представників різних культур. Спочатку ця концепція з'явилася лише на ґрунті виховання в країнах, де оселилися емігранти, яким довелося асимілюватись у нових умовах та інтегруватися з місцевою громадою (Krumm, 1995, с. 156-161). Пізніше концепція інтеркультуралізму поширилася на педагогічну основу, оскільки громади об'єднаної Європи помітили необхідність вивчення іноземних мов.

Упровадження обов'язкового вивчення хоча б однієї іноземної мови в навчальний план передбачало формування не лише комунікативної компетентності, але й ознайомлення з реальністю країни та необхідністю розуміння її культури. Саме під час уроку іноземної мови поняття інтеркультуралізму набуло нового сенсу. Урок іноземної мови став середовищем, де можна було пізнати іншу культуру та порівняти її із власною.

Іншою компетентністю, яка суголосна з лінгвокраїнознавчою, виокремлена зарубіжними, зокрема польськими, науковцями, є багатомовна компетентність (З. Хлопек (Chłopek, 2011); А. Міхонська-Стаднік (Michońska-Stadnik, 2013), Е. Завадзка (Zawadzka, 2004) та ін.). Ця компетентність визначена як ключова й у міжнародних документах, у яких обґрунтовано пріоритети сучасної європейської мовної політики (*Eurydice, 2012; Rada Europy, 2003; Common European Framework of Reference for Languages, 2003*) та ін., де зауважується, що «метою сучасної мовної освіти повинна бути робота над розвитком багатомовної компетентності, під якою йдеться про вміння користуватися кожною з відомих мов (...), коли людина виявляє різний рівень володіння мовою спілкування кількома мовами» (Кухарчук, Шиманкевіч, 2016).

Компетентнісні засади формування лінгвокраїнознавчої компетентності особистості, обґрунтовані зарубіжними дослідниками, можна пояснити міждисциплінарним підходом до вивчення мовних явищ з урахуванням специфіки певної культури. Тенденцію до осмислення мовної диференціації з позиції різних наук не складно помітити у процесі аналізу праць міждисциплінарного типу: з проблем культурної ідентичності, мовних стереотипів, вираження національної самобутності крізь призму мовної унікальності тощо.

Проектуючи тенденцію утвердження міждисциплінарних засад формування лінгвокраїнознавчої компетентності в сучасній педагогічній освіті, зауважимо, що сутність цієї якості щодо майбутніх учителів української мови і літератури достатньо аргументовано визначила О. Семеног, яка розглядає її як «комплекс певного запасу фонових знань, що складають основу

міжкультурного спілкування, оволодіння лінгвокраїнознавчим мінімумом, тобто лексичними одиницями, у яких вербалізуються інокультурні концепти, опанування вербальними й невербальними моделями поведінки в ситуаціях міжкультурної комунікації. Викладаючи українську та зарубіжну літературу, іноземну мову, словесник зорієнтовуватиме вихованців на дослідження культури певної країни шляхом залучення автентичних матеріалів (текстів, віршів, пісень, відеоматеріалів тощо), використання активних форм навчання (проблемних завдань, рольових ігор соціокультурної спрямованості, лінгвокраїнознавчих вікторин і конкурсів та ін.)» (Семенов, Базиль, & Дятленко, 2011, с. 13). Водночас у наукових джерелах відсутній структурно-компонентний аналіз лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що формується насамперед у процесі вивчення фахових дисциплін. Виокремлення відповідних компонентів уможливить обґрунтування авторської дефініції поняття та компонентної структури, що в подальшому дозволить здійснити діагностику сформованості цієї якості та спроектувати можливості підвищення її рівня під час формувального експерименту.

Звернемось до праць науковців, які пропонують здійснювати структурний аналіз фахових компетентностей. Так, І. Зимня (2004) у структурі компетентності пропонує визначати такі складові, як: готовність до вияву компетентності (мотиваційний аспект), ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смісловий аспект), володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний аспект); досвід вияву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (діяльнісний аспект), емоційно-вольова регуляція процесу і результату вияву компетентності (рефлексія).

У виокремленні структурних компонентів, доборі відповідних критеріїв і показників сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури ми опиратимемося на положення І. Зимньої. Водночас нам важливо схарактеризувати праці науковців, у яких

запропоновано структурну характеристику визначеної фахової компетентності щодо фахівців різного профілю.

А. Бичок (2015) структурними елементами лінгвокраїнознавчої компетентності міжнародного менеджера та маркетолога визначає такі: *інформаційно-зорієнтований* – вказує на особливості національної специфіки нації, поведінку її представників; виокремлює подібності та відмінності в рідній та іноземній культурах; *мотиваційно-стимулюючий* – характеризується створенням внутрішньої потреби у використанні іноземної мови як засобу спілкування в ситуаціях міжкультурної комунікації в професійній діяльності; *контрольно-коригуючий* – виокремлює цілі, форми, види та об'єкти самоконтролю і рефлексії при оволодінні іноземною мовою допомагає планувати та здійснювати самоконтроль мовленнєвих навичок та умінь; *розвиваючий і виховуючий* – виховують повагу та толерантність до народу, мова якого вивчається, та до його соціокультурних цінностей; *гностичний* – формує навички аналізу навчального матеріалу, відомості про культуру країни, мова якої вивчається; попереджує прояви лінгвокраїнознавчої і соціокультурної інтерференції в мовленнєвій діяльності (с. 18-25).

Л. Береза (2016) у структурі лінгвокраїнознавчої компетентності студентів-іноземців виокремлює дві складові – пізнавальну і праксеологічну, у змісті яких визначає такі види знань та умінь: «лінгвістичні знання й уміння (лексичні, орфографічні, фонетичні та граматичні), де особлива увага приділяється вивченню лінгвокраїнознавчого матеріалу (реалій та фонової лексики); знання з різних тем країнознавчого характеру: етнографії (побут – одяг, харчування, заклади культури, транспорт, відпочинок, спорт, звичаї, традиції, свята, навколишнє середовище); суспільно-політичного устрою, уряд; системи освіти; культури (література, кіно, прикладне мистецтво, музика) та інших відповідно до «Єдиної типової навчальної програми з української мови для студентів-іноземців основних факультетів нефілологічного профілю вищих навчальних закладів України III-IV/ рівнів акредитації» (с. 166-168).

На нашу думку, лише з урахуванням змісту формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів іноземних мов визначає структурні компоненти цієї якості А. Вітренко (2013), яка не бере до уваги мотивацію, діяльнісний та рефлексивний аспекти в розвитку цієї компетентності. Відповідно дослідниця визначає такі компоненти: *мовний* – передбачає володіння необхідною професійною лексикою, знаннями та навичками, достатніми для лінгвістично коректної інтерпретації почутого чи прочитаного іноземною мовою; *мовленнєвий* – як комплекс мовленнєвих навичок, умінь і комунікативних знань, оволодіння якими дасть майбутньому фахівцю змогу будувати, наповнювати й варіювати мовлення іноземною мовою залежно від функціональних чинників спілкування, а також термінологічно коректно та літературно правильно перекладати іншомовну спеціальну літературу рідною мовою; *країнознавчий* – виступає як комплекс країнознавчих знань, умінь і навичок, якісне оволодіння якими дасть майбутньому спеціалісту можливість розпредмечувати понятійний зміст номінативних одиниць у національно-культурних пластах лексики, фразеології й афористики, правильно використовувати країнознавчо марковані мовні одиниці в мовленні» (с. 138-143).

У наукових джерелах особлива увага науковців приділяється питанню визначення структурних компонентів лінгвокраїнознавчої компетентності перекладача. Так, А. Галенко (2014) до структури цієї якості майбутнього фахівця відносить перекладацькі навички і вміння, які ґрунтуються на специфіці перекладу й аналізу текстів відповідної мови. До них, на думку дослідника, належать: навички аналізу лінгвістичного й екстралінгвістичного контексту; навички розпізнавання лексичних одиниць, що характеризуються національно-культурною специфікою; навички розрізнення схожих за звучанням слів у 2-х мовах; навички виявлення та зіставлення обсягу значень слів, їхніх лексичних фонів у 2-х мовах; навички підбору відповідностей у контексті; навички редагування; вміння працювати зі словниками, довідковою літературою; вміння збирати необхідну інформацію; вміння зіставляти

елементи своєї й іншої культур; уміння ухвалювати рішення про необхідність прагматичної адаптації окремих елементів оригіналу; уміння використовувати прийоми прагматичної адаптації; уміння розуміти й відбивати в перекладі імпліцитний сенс висловлювання; навички аудіювання; навички перемикання в межах визначеної тематики; уміння виділяти загальний зміст висловлювання при сприйнятті оригіналу й спиратися на нього під час перекладу. Визначення відповідних компонентів уможливило висновок про акцентування уваги на діяльнісному аспекті вияву лінгвокраїнознавчої компетентності перекладача в майбутній професійній діяльності (с. 100).

Н. Сабат, В. Сулим (2019) визначили чотирикомпонентну структуру лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього перекладача, узагальнивши змістовий і праксеологічний аспекти цієї важливої фахової якості: *мовна компетенція* – включає знання лексичних одиниць з культурними компонентами (реалії, фонова лексика, фразеологізми, ономастична лексика); *технічна компетенція* – знання, навички, уміння та перекладацьку стратегію; *стратегія перекладача* – усвідомлення себе як посередника міжмовної і міжкультурної комунікації; *комунікативна компетенція* – включає: 1) уміння враховувати передінформаційні запаси» комунікативів; 2) уміння коригувати переклад при їх розбіжності» (с. 226-231).

Критичний аналіз наукових джерел з проблем сутнісних характеристик і структури лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури уможливило визначення структури лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури.

Ураховуючи специфіку компонентної структури компетентності загалом як ключової професійної якості фахівця, обґрунтованої І. Зимньою (2004), а також специфіку фахової підготовки майбутніх філологів у закладах вищої педагогічної освіти, вважаємо, що в структурі лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури можна виокремити такі компоненти: *аксіологічно-стимулювальний, інформаційно-змістовий, праксеологічний.*

Аксіологічно-стимулювальний компонент передбачає сформованість мотивації, потреби, ціннісних установок на формування власної лінгвокраїнознавчої компетентності, спрямованість на міждисциплінарне вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу, опанування лінгвокраїнознавчими реаліями у процесі пізнавальної, дослідницької діяльності, самоосвіти; володіння ціннісної світоглядною позицією, що виявляється в національно свідомому ставленні до цінностей української культури та полікультурно-толерантному ставленні до культур інших етносів; наявність активної особистісної позиції щодо здобуття знань з проблем теорії лінгвокраїнознавства й суміжних дисциплін, здатність спроекувати індивідуальну траєкторію саморозвитку в напрямі вдосконалення знань, умінь лінгвокраїнознавчого аналізу культурних явищ.

Інформаційно-змістовий компонент уможливорює опанування інформаційним матеріалом з проблем теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій, суміжних наук, що вивчають культурні явища (мову, традиції, фольклор, етнографічну специфіку, діалекти, мовні стилі тощо), визначає спектр термінологічного поля лінгвокраїнознавства в міждисциплінарному контексті, зумовлює міцність володіння знаннями з проблем лінгвокраїнознавчих реалій, що є предметом вивчення фольклористики, культурології, літературознавства, діалектології, лінгвістики тощо та усвідомленість способів використання набутих знань і умінь у майбутній професійній діяльності на основі системності, послідовності, міждисциплінарності, культуровідповідності, полікультурності.

Праксеологічний компонент визначається сформованістю комунікативних, дослідницьких, аналітичних умінь, здатністю до лінгвокраїнознавчого аналізу фольклорних і літературних текстів, умінь міждисциплінарного аналізу культурних явищ з урахуванням регіональної, локальної, національної специфіки їх вираження через мову; уміння ретранслювати лінгвокраїнознавчий матеріал у процесі структурування змісту філологічних, українознавчих дисциплін в умовах закладу середньої освіти, а

також під час організації науково-дослідницької, виховної роботи учнів; спрямованість на збагачення знань з теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук, на удосконалення комунікативних, аналітичних і дослідницьких умінь у сфері вивчення лінгвокраїнознавчих реалій і ретрансляції їх у професійній діяльності шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти; розкривається у здатності виявляти рефлексивні оцінки щодо професійної діяльності.

Зауважимо, що визначені компоненти лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя взаємопов'язані між собою та дозволяють спроектувати розвиток відповідної компетентності за індивідуальною освітньою траєкторією. Адже майбутній учитель-філолог повинен володіти системою інтегративних знань, комплексом умінь та використовувати у професійній діяльності міждисциплінарні зв'язки, уміти виявляти ціннісне ставлення до своєї професії, надавати підтримку учням, моделювати можливі способи саморозвитку і самовдосконалення. Майбутній учитель-філолог повинен виступати не лише ретранслятором мовознавчих, літературознавчих, краєзнавчих, українознавчих знань, а формувати ціннісне ставлення своїх учнів до культурних явищ через посередництво мови.

Визначена структура лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури уможлиблює цілісно сформулювати авторську дефініцію визначеної фахової компетентності з урахуванням специфіки професійної, зокрема й фахової підготовки майбутніх філологів.

Отже, лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів української мови і літератури, сформована у процесі вивчення фахових дисциплін, – інтегративна професійна якість, що визначається наявністю мотивації і ціннісного ставлення щодо набуття знань з теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук, дослідницьких, комунікативних і аналітичних умінь щодо вивчення лінгвокраїнознавчих реалій на міждисциплінарній основі та їх ретрансляції в освітній практиці, виявляється в спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення у сфері

лінгвокраїнознавчих студій, рефлексивному ставленні до результатів професійної діяльності. Компонентами лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, – визначено аксіологічно-стимулювальний, інформаційно-змістовий, праксеологічний.

Отже, володіння лінгвокраїнознавчою компетентністю дозволяє майбутньому вчителю української мови і літератури мати значні переваги на ринку праці, самореалізуватися у професії, адже такий фахівець буде володіти інтегративними знаннями, вміннями комплексно використовувати міждисциплінарні зв'язки філологічних дисциплін, буде постійно розвивати свій професіоналізм, займатися науково-дослідницькою діяльністю, стимулювати до цього учнів. Саме володіння лінгвокраїнознавчою компетентністю сприяє спрямованості на комплексне вивчення мови, літератури, культурних явищ через опанування мовного потенціалу, дозволяє використовувати інноваційні методи і форми в педагогічній діяльності на основі інтегративних зв'язків.

Висновки до першого розділу

Схарактеризовано компетентнісні засади підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти з урахуванням вимог до професійних компетентностей відповідно до стандартів вищої освіти зі спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освітні / педагогічні науки, Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, Законів України «Про вищу освіту», «Про освіту» тощо. З'ясовано, що сучасний учитель української мови і літератури має бути наділений спектром фахових компетентностей, серед яких – володіння досконалими знаннями з фахових дисциплін, дослідницькі уміння, уміння міждисциплінарного аналізу, комунікативні якості, наявність національно свідомої та полікультурно-толерантної світоглядної позиції та ін.,

що синтезується зокрема в лінгвокраїнознавчій компетентності. У сучасних наукових джерелах увага науковців зосереджена саме на визначенні сутності інтегративних фахових компетентностей, що визначають рівень професіоналізму фахівця, свідчать про його гнучкість, відкритість до нового, здатність до інтердисциплінарного аналізу культурних явищ та представлення цього досвіду в освітній практиці.

На основі студіювання українських наукових джерел було узагальнено положення науковців щодо визначення спектра необхідних компетентностей, якими має володіти сучасний учитель української мови і літератури: професійної, лінгвістичної, літературознавчої, мовно-літературної, фольклористичної, методичної, етнопедагогічної, культурологічної, етнокультурологічної, педагогічної, дослідницької та ін.

З'ясовано, що становлення вчителя філологічного фаху як фахівця, наділеного здатністю до ефективної ретрансляції мовного, літературного, фольклорного, загалом культурного досвіду в процесі викладання філологічних, українознавчих дисциплін, організації дослідницької і виховної роботи учнів в умовах закладу середньої освіти, відбувається насамперед у процесі вивчення фахових дисциплін, проходженні фахових практик, під час активізації наукової роботи. Серед основних фахових дисциплін, спрямованих на формування ключових професійних якостей, – дисципліни «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Усна народна творчість», «Діалектологія», «Загальне мовознавство», «Літературознавство», «Етнографія», «Етнологія», «Стилістика», «Історія української літератури» тощо.

Виявлено, що проблема формування лінгвокраїнознавчої компетентності в сучасній українській педагогічній теорії висвітлена в дослідженнях, присвячених проблемі підготовки фахівців різного профілю (майбутніх учителів іноземної мови, учителів початкових класів, перекладачів, менеджерів, економістів та ін.), а також у дослідженнях з проблем навчання української мови як іноземної, іноземних мов з урахуванням краєзнавчої проблематики.

Лінгвокраїнознавчий аспект переважно врахований науковцями під час дефінітивного аналізу соціологічної, комунікативної, культурологічної, мовної компетентностей майбутніх фахівців. У зарубіжній педагогічній теорії і практиці спостерігається подібна тенденція – власне поняття «лінгвокраїнознавча компетентність» не вживається, водночас акцентується увага на окремих аспектах лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього фахівця, яка становить складову інших компетентностей: мовної (лінгвістичної), соціокультурної, культурної, комунікативної, інтеркультурної, багатомовної чи інших компетентностей.

Обґрунтовано авторську дефініцію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін. Це інтегративна професійна якість, що визначається наявністю мотивації і ціннісного ставлення щодо набуття знань з теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук, дослідницьких, комунікативних і аналітичних умінь щодо вивчення лінгвокраїнознавчих реалій на міждисциплінарній основі та їх ретрансляції в освітній практиці, виявляється у спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення у сфері лінгвокраїнознавчих студій, рефлексивному ставленні до результатів професійної діяльності.

Компонентами лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, є аксіологічно-стимулятивний, інформаційно-змістовий, праксеологічний. Схарактеризовано генезу обґрунтування теорії і практики лінгвокраїнознавства в російській (вперше був використаний у 1971 р. російськими вченими Є. Верещагіним та В. Костомаровим) та українській (у межах української науки поняття «лінгвокраїнознавство» ввела Г. Онкович у 1997 р.) науці. Термінологічне поле лінгвокраїнознавства лише формується, наповнюється новими або адаптованими поняттями у взаємодії з теорією і практикою суміжних дисциплін: лінгвістикою, літературознавством, етнографією, культурологією, фольклористикою, соціологією, економікою

тощо. Ключове поняття лінгвокраїнознавства – «реалії» (соціально-політичні, культурні, етнографічні, фольклорні, географічні тощо). Серед лінгвокраїнознавчих понять найуживанішими є: «безеквівалентна лексика», «екзотична лексика», «екзотизм», «варваризм», «локалізм», «етнографізм», «алієнізм», «фонові слова», «конотативні реалії», «слова з культурним компонентом», «прогалини» або «лакуни», «колорит», «мовні знаки культури», «семантико-асоціативні образи» тощо.

На основі аналізу положень учених щодо дефінітивного аналізу філологічних, українознавчих наук уточнено дефініцію лінгвокраїнознавства як міждисциплінарної науки, що інтегрує теорію і практику лінгвістики, краєзнавства, інших суміжних наук (фольклористики, етнографії, діалектології, народознавства, компаративістики, українознавства тощо) та спрямована на вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у взаємозв'язку з етнографічними, мовними, діалектологічними, фольклорними, літературними та іншими реаліями крізь призму мовної унікальності в синхронічному і діахронічному аспектах. Студіювання українських і зарубіжних джерел дозволило з'ясувати ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури, що полягає у використанні міждисциплінарних зв'язків із суміжними науками, структуруванні змісту фахової підготовки на основі інтеграції досягнень культурологічних, філологічних, українознавчих дисциплін у вивченні відповідних реалій крізь призму мовної унікальності, територіальної і соціальної диференціації, збагаченні форм і методів фахових практик, проблематики науково-дослідницької роботи майбутніх учителів української мови і літератури.

Основні наукові результати, висвітлені у розділі, опубліковано у працях автора: Вернигора, О (2015a, 2015b, 2015c, 2016).

РОЗДІЛ II.

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У розділі обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін; визначено і теоретично обґрунтовано педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін; розроблено модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності визначеної цільової групи майбутніх учителів у процесі вивчення фахових дисциплін.

2.1. Критерії, показники і рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін

Реформаційні зміни у системі педагогічної освіти пов'язані зі зрослими вимогами до професійної компетентності вчителів. Сучасний учитель повинен досконало володіти знаннями, професійними аналітичними, комунікативними, дослідницькими вміннями, мати спрямованість до передавання культурно-національних досягнень, ціннісних установок майбутньому поколінню, прагнути до самовдосконалення у професійній діяльності. Насамперед учитель української мови і літератури має бути майстром слова, який професійно вміє ретранслювати учням інформацію культурологічного спрямування, бути всебічно розвиненим, творчим, вимогливим, гнучким, відкритим. Саме такий учитель, будучи високорозвиненою особистістю, через вивчення рідної мови, фольклору, літератури, краєзнавчої специфіки, етнографічних реалій повинен розкривати учням цінність національної культури та спадщини інших етносів.

Відповідно у процесі професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема під час вивчення фахових дисциплін, у закладі вищої педагогічної освіти доцільно здійснювати формування лінгвокраїнознавчої компетентності, що дозволить ефективно організовувати дослідницьку роботу учнів, формувати у них цінності толерантного ставлення до культури, мови інших народів та поваги до національних культурних реалій.

З метою визначення критеріїв сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін необхідно попередньо розглянути сутність понять «критерій», «показник» і «рівень».

Питання обґрунтування критеріїв, показників і рівнів сформованості професійних компетентностей майбутніх студентів у процесі підготовки висвітлюється у працях таких дослідників, як: Л. Вікторова (2007, 2009), О. Коротун (2009), А. Низков (1980), В. Окаєлов (2006), О. Лазарєв (2014), О. Тимофєєва (2016), Р. Чубук (2008) та ін. Проблему визначення критеріїв, рівнів та показників сформованості різних видів компетентностей майбутніх учителів-філологів досліджували Н. Арістова (2008), Н. Зуєнко (2015), Є. Карпенко (2011), Ю. Картава (2013), І. Клак (2017), І. Малецька (2011), О. Петрович (2014) та ін.

У процесі аналізу сутності поняття «критерій» ми звернулися до довідникових видань, у яких розкрито його значення: (від грецьк. – засіб, судження, мірило) як мірила для визначення, оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації; критерій істини – мірило вірогідності наших знань, їх відповідності об'єктивній дійсності (*Український радянський енциклопедичний словник*, 1967, с. 246); як підстави для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірила (*Великий тлумачний словник*, 2009, с. 465); як ознаки, за якою класифікуються, оцінюються (і одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність, зокрема, під час їх формалізації (*Тлумачний російсько-український словник*, 2007, с. 164); як мірила оцінювання параметрів, які описуються певними показниками; мірило для визначення

оцінки предмета, явища; ознака, взята за основу класифікації (*Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій*, 2010, с. 60). Отже, критерій дозволяє виявити рівень досягнень певних мотивів, знань, умінь, рефлексії та результатів навчання, діяльності. Критерій відповідає характеристиці певної якості, компетентності, що розкривається в показниках.

У довідниковій літературі поняття «показник» переважно визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу (*Великий тлумачний словник*, 2005, с. 1024). У науково-педагогічних розвідках це поняття трактується як міра сформованості того чи іншого критерію (Кузьмин, Крылов, Комелина, & Кузьмин, 2014); як якісна чи кількісна складова критерію, як одна з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану (Танська, 2006). Слушним є положення І. Клак (2017) про те, що «кожен критерій являє собою групу показників, які якісно і кількісно його характеризують. При цьому критерій більш стабільний, а показник динамічний» (с. 165-168).

У процесі визначення критеріїв і показників сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури нами було простудійовано праці науковців, які досліджували критерії, показники професійної компетентності. Так, Ю. Картава (2013) з метою визначення динаміки ефективності розвитку професійної компетентності майбутніх учителів-україністів обрала такі критерії: *когнітивний* (характеризується психолого-педагогічними, методичними, культурологічними, мовленнєвими, інформаційними та фаховими лінгвістичними знаннями, необхідними для професійно-педагогічної діяльності вчителя української мови та літератури); *праксеологічний* (що характеризується професійно необхідними вміннями вчителів-філологів); *мотиваційний* (розкриває мотиви участі вчителів-мовників у діяльності з підвищення рівня своєї професійної компетентності) (с. 197).

О. Семеног (2005) визначила професійну компетенцію майбутнього вчителя української мови і літератури як ступінь сформованості системи знань і вмінь, філологічних і педагогічних здібностей, ціннісних орієнтацій, інтегративних показників культури мовлення, стилю спілкування, необхідних для якісного виконання педагогічної діяльності та виокремила такі складові, як: педагогічна, психологічна, лінгвістична, мовна, мовленнєва, комунікативна, фольклорна, літературна, етнокультурознавча, методична, інформаційна, дослідницька компетенції (с. 32).

І. Барабаш (2014) вважає, що професійна компетентність педагога є інтегральною особистісною якістю, що включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує в собі теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності) готовності його до професійно-педагогічної діяльності (с. 152-157).

В. Коваль (2013) серед критеріїв професійної компетентності майбутніх учителів-філологів розглядає компетенції, що включають отримані знання, набуті уміння, навички, досвід, способи мислення, цінності, інтереси, прагнення, спроможність відповідати за використання прийнятих рішень під час професійної діяльності, що проявляється у здатності фахівця професійно діяти згідно з визначеними державою освітніми стандартами, виявляти особистісний педагогічний імідж і демонструвати фундаментальну, психолого-педагогічну, методичну, інформаційно-комунікаційну, практичну та соціально-гуманітарну підготовку.

На підставі аналізу праць науковців нами було виокремлено такі критерії, що визначають сформованість лінгвокраїнознавчої компетентності вчителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісно-рефлексивний) та їх показники, що узагальнено в таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії і показники сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури
у процесі вивчення фахових дисциплін**

Критерії	Показники	Методики для визначення даних щодо показників критеріїв
Ціннісно-мотиваційний (компонент – аксіологічно-стимулювальний)	Мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності	Авторська анкета для визначення мотивації щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності
	Спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності	Методика ранжування за адаптованим опитувальником В. Сидоренко (2013)
	Сформованість ціннісних орієнтацій	Адапована методика М. Рокича «Ціннісні орієнтації» (Карелин, А., 2007)
Змістово-когнітивний (компонент – інформаційно-змістовий)	Володіння лінгвокраїнознавчими знаннями	Авторська анкета на виявлення рівні володіння лінгвокраїнознавчими знаннями
	Міцність лінгвокраїнознавчих знань	Тести комбінованого типу (Вернигора, О., 2019)
	Міждисциплінарні знання	Творче завдання за О. Семенов (2014)
Діяльнісно-рефлексивний (компонент – праксеологічний)	Дослідницькі і комунікативні уміння	Адапована анкета О. Земки (2013), «Карта комунікативних умінь» В. Гордієнко (2014)
	Уміння здійснення міждисциплінарного аналізу реалій	Лінгвокраїнознавчий аналіз тексту
	Прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності	Авторська анкета «Самооцінка сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності», бесіди

Ціннісно-мотиваційний критерій сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін характеризує рівень мотивації та спрямованості на опанування майбутніми фахівцями лінгвокраїнознавчою специфікою культури етносу, інших етнічних народів, розкриває ціннісне ставлення лінгвокраїнознавчих реалій. Цей критерій розкриває мотиви майбутньої професійної, педагогічної діяльності учителів-філологів щодо підвищення рівня своєї лінгвокраїнознавчої компетентності. Показниками критерію визначено:

мотивацію до формування лінгвокраїнознавчої компетентності; спрямованість на її формування; сформованість ціннісних орієнтацій. Ціннісно-мотиваційний критерій характеризує ступінь мотивації до вивчення майбутнім вчителем-філологом лінгвокраїнознавчого матеріалу, виявляє спрямованість майбутнього вчителя на опанування лінгвокраїнознавчою специфікою культурних явищ – мови, фольклору, літератури, визначає сформованість ціннісних орієнтацій, що спонукають до поглибленого студювання теорії і практики лінгвокраїнознавства.

Змістово-когнітивний критерій дозволяє охарактеризувати системність і цілісність опанування лінгвокраїнознавчим матеріалом на основі вивчення мовознавчих, українознавчих, фольклористичних, літературознавчих дисциплін майбутнім учителем української мови і літератури. Показниками критерію є володіння лінгвокраїнознавчими знаннями; міцність знань; володіння тезаурусом з проблем лінгвокраїнознавства. Змістово-когнітивний критерій розкриває ступінь засвоєння мовознавчих, літературознавчих, українознавчих, культурологічних, психолого-педагогічних знань з проєкцією на лінгвокраїнознавчі особливості українського та інших етносів. Майбутній філолог повинен розуміти сутність, зміст, цілі та завдання фахових дисциплін, проблематика яких розкриває лінгвокраїнознавчі особливості України, її окремих регіонів, бути обізнаним із формами і методами викладання, необхідними для ретрансляції мовознавчого, літературознавчого, культурологічного, українознавчого матеріалу з урахуванням лінгвокраїнознавчої специфіки України, її регіонів в освітній практиці.

Діяльнісно-рефлексивний критерій характеризує вміння інтерпретувати, досліджувати лінгвокраїнознавчий матеріал, презентувати його в освітній практиці, визначає здатність до самооцінювання, самоаналізу щодо володіння лінгвокраїнознавчими знаннями, уміннями, які забезпечують ефективність професійної (педагогічної, науково-дослідницької) діяльності на основі врахування лінгвокраїнознавчої специфіки України, її регіонів. Показниками критерію визначено вміння здійснювати міждисциплінарний

аналіз реалій; дослідницькі і комунікативні вміння, прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності. Цей критерій характеризує рівень здатності використовувати набуті лінгвокраїнознавчі знання у своїй майбутній професійній діяльності, уміння інтегрувати лінгвокраїнознавчий матеріал у зміст фахових дисциплін, користуватися, аналізувати та виокремлювати необхідну інформацію з урахуванням лінгвокраїнознавчої специфіки, ретранслювати набуті знання в освітній практиці, здійснювати дослідницьку роботу щодо лінгвокраїнознавчої специфіки України.

Ураховуючи специфіку визначених критеріїв і показників, доцільно схарактеризувати рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності вчителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Сутність поняття «рівень» визначається як шкала вимірювання, ступінь якості чи здатності вчителя визначатися набором критеріїв та показників (*Великий тлумачний словник*, 2009, с.1223). І. Клак (2017) зауважує, що «під рівнем сформованості досліджуваного феномена розуміємо характеристику навчальних досягнень студентів у процесі оволодіння ними знаннями та вміннями, а також оцінку їх реальної поведінки у змодельованих ситуаціях професійного спілкування» (с. 165-168).

Вважаємо, що рівень є шкалою моніторингу стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності відповідно до визначених критеріїв і показників, що створює можливість оцінити наявність її сформованості у майбутніх учителів української мови і літератури в динаміці.

Науковці, які досліджували проблеми формування різних видів фахових компетентностей учителя, зокрема й майбутнього вчителя української мови і літератури, виокремлюють різні рівні сформованості певної якості. Так, А. Гуржій (2000) виділяє такі рівні володіння професійною якістю, як: низький (рецептивно-продуктивний), середній (репродуктивний), достатній (конструктивно-варіативний) та високий (творчий) (с. 11). Т. Вигранка (2019) визначила три рівні сформованості мовленнєвої компетентності майбутніх учителів-філологів: високий, середній, низький. В. Кришук (2017),

характеризуючи сутність професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, доводить, що динаміку її сформованості доцільно здійснювати за такими рівнями, як: достатній, задовільний, низький (с. 97-103). Досліджуючи особливості рівнів лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, Л. Рускуліс (2018) виокремила її низький, середній і високий рівні. Т. Тарасенко (2011) визначила аналогічні рівні сформованості професійної культури студентів філологічних спеціальностей (с. 130-134).

На основі аналізу праць учених нами було виокремлено три рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін: низький (наслідувальний); середній (репродуктивний); високий (творчий). З урахуванням визначення сутності критеріїв та показників цієї якості схарактеризуємо рівні її сформованості.

Низький (наслідувальний) рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає нерозуміння значущості та необхідності зазначеної якості; відсутність мотивації та спрямованості на формування лінгвокраїнознавчої компетентності. Не відчувається потреба в розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності та несформовані ціннісні орієнтації щодо мовного, українознавчого, культурно-національного надбання нашого народу. Немає бажання щодо набуття необхідних лінгвокраїнознавчих знань, не сформоване розуміння щодо міждисциплінарних знань та їхньої значущості. Володіння лінгвокраїнознавчим матеріалом поверхове, хаотичне. Відсутнє усвідомлення необхідності застосування лінгвокраїнознавчих знань і умінь у майбутній педагогічній діяльності. Недостатньо розвинені аналітичні, комунікативні, дослідницькі уміння у сфері лінгвокраїнознавства. Відсутня здатність до організації та планування своєї діяльності. Не виявляє зацікавленості в обробленні лінгвокраїнознавчої інформації, робота над науково-дослідницькими завданнями й опрацювання довідникових джерел проводиться за допомогою

наставника. Не має уявлення про міждисциплінарні зв'язки лінгвокраїнознавчого матеріалу з урахуванням інших наук та форми і методи ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань в умовах майбутньої практики. Відсутнє самооцінювання своїх знань і умінь, прагнення до сформованості професійних і особистісних якостей та до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності.

Середній (репродуктивний) рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів характеризується недостатнім розумінням сутності, значущості та необхідності зазначеної якості; слабка мотивація щодо спрямованості на формування компетентності. Недостатньо відчувається потреба в розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності. Майбутній філолог має нечітко виражену мотивацію щодо набуття необхідних лінгвокраїнознавчих знань і умінь, частково сформоване розуміння їхньої значущості; ситуативні ціннісні орієнтації щодо мовно-культурного та національного надбання нашого народу. Володіння лінгвокраїнознавчим матеріалом недостатньо систематизоване. Студент виконує завдання, але не завжди чітко розуміє цінність вивчення лінгвокраїнознавства майбутньої професії. Має часткове усвідомлення необхідності застосовувати лінгвокраїнознавчі знання в майбутній педагогічній діяльності; недостатньо розвинені комунікативні, дослідницькі; міждисциплінарні уміння в галузі лінгвокраїнознавства. Здатність до організації та планування своєї професійної діяльності ситуативна. Виявлення зацікавленості в обробленні лінгвокраїнознавчої інформації, робота з науковими та довідниковими джерелами проводиться не системно. Має поверхове уявлення про міждисциплінарні зв'язки лінгвокраїнознавчого матеріалу з урахуванням інших наук та форм і методів ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань в умовах майбутньої педагогічної діяльності. Іноді виявляє зацікавленість до самооцінювання своїх знань і умінь. Часткове прагнення до сформованості професійних і особистісних якостей, до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності.

Високий (творчий) рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів передбачає ґрунтовне розуміння сутності, значущості та необхідності зазначеної якості. Наявність спрямованості та потреби в розвитку лінгвокраїнознавчої компетентності. Має мотивацію щодо набуття необхідних лінгвокраїнознавчих знань і умінь, сформоване розуміння їхньої значущості та ціннісні орієнтації щодо мовного, українознавчих, культурно-національних надбань нашого народу. Ґрунтовне, міцне володіння лінгвокраїнознавчим матеріалом. Свідоме розуміння необхідності в застосовуванні лінгвокраїнознавчих знань, дослідницьких, комунікативних умінь у майбутній педагогічній діяльності, ґрунтовно розвинені міждисциплінарні уміння в галузі лінгвокраїнознавства. Володіє високою здатністю до організації та планування своєї професійної діяльності. Виявляє зацікавленість в обробленні лінгвокраїнознавчої інформації; робота з науковими та довідниковими джерелами проводиться самостійно, системно. Має уявлення про міждисциплінарні зв'язки лінгвокраїнознавчого матеріалу з урахуванням інших наук та форм і методів ретрансляції лінгвокраїнознавчих знань в умовах майбутньої педагогічної діяльності. Властиве усвідомлене самооцінювання своїх знань і умінь, прагнення до розвитку професійних і особистісних якостей та до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності.

Отже, визначені критерії (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісно-рефлексивний), рівні (низький (наслідувальний), середній (репродуктивний), високий (творчий)) та показники сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що формується у процесі вивчення фахових дисциплін, забезпечать можливість проведення констатувального експерименту та дослідження динаміки змін означеної якості під час формувального експерименту.

2.2. Педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін

Аналіз наукових джерел та сучасного стану підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти дозволив з'ясувати, що виникла потреба в обґрунтуванні педагогічних умов формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін. Теоретичне обґрунтування педагогічних умов доцільне з позиції впровадження моделі формування означеної якості й сприятиме формуванню аксіологічно-стимульовального, інформаційно-змістового та праксеологічного компонентів лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що пов'язано з успішним здійсненням майбутньої професійної діяльності.

Передусім схарактеризуємо сутність понять «умова», «педагогічна умова». Зазначимо, що в лексикографічних і довідникових джерелах поняття «умова» трактують як необхідну обставину, яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь (*Великий тлумачний словник*, 2009, с. 1506); філософську категорію, у якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує (*Українська радянська енциклопедія*, 1984, с. 485); як сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин тощо), необхідних для виникнення чи існування зміни даного об'єкта (що зумовлюється) (*Філософський енциклопедичний словник*, 2002, с. 286); як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, які впливають на розвиток конкретного психічного явища (*Психологічна енциклопедія*, 2006); «сукупність чинників, що впливають на кого-небудь, що-небудь, що створюють середовище, у якому відбувається щось» (*Советский энциклопедический словарь*, 1991, 625); «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості»

(Полонский, 2004, 36). Так, поняття «умова» в педагогічному контексті визначається як сукупність ефективно організованих факторів розвитку особистості, формування певних професійних чи особистісних якостей.

Необхідність створення спеціальних умов для успішної реалізації навчання майбутніх педагогів доводили І. Зязюн (2001), Г. Сотська (2014), О. Кучерявий (1999), О. Лаврентьєва (2014), Н. Шустова (2016), Л. Хомич (1998) та ін., які розглядають їх як чинники професійного й особистісного розвитку і саморозвитку вчителя, створені з метою забезпечення інноваційного освітнього середовища, відповідного структурування змісту, добору форм і методів формування певної якості.

Доцільно окреслити сутність поняття «педагогічні умови», які визначають саме чинники формування певних якостей у закладі освіти. На думку О. Белкіна (1991) та Л. Качалова (2009, 2014), педагогічні умови – це сукупність факторів, обставин, компонентів, передумов, заходів, що сприяють успішному протіканню процесу навчання і виховання.

В. Манько (2000) педагогічні умови визначає як взаємопов'язану сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності (с. 153-161).

Г. Сотська (2014) обґрунтовує педагогічні умови «як взаємопов'язані елементи цілісної системи, що об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, які сприяють досягненню педагогічної мети та розв'язанню завдань та охоплюють середовище, обставини педагогічного процесу, діяльність суб'єктів, зміст навчання, форми, методи та технології навчально-виховної взаємодії» (с. 249).

Учені пропонують класифікувати умови залежно від мети. К. Касярум (2011) запропонував систематизувати педагогічні умови на п'ять підгруп (психологічні, дидактичні, методичні, комунікативні, організаційні), що об'єднані у дві групи – суб'єктивні внутрішньо-особистісні, об'єктивні зовнішні. Суб'єктивні внутрішньо-особистісні умови (психологічні) передбачають створення атмосфери стимулювання, позитивної мотивації до

майбутньої професійної діяльності. До об'єктивних зовнішніх умов належать дидактичні, методичні, комунікативні й організаційні умови. На думку дослідника, обидві групи умов (суб'єктивні внутрішньо-особистісні та об'єктивні зовнішні) є нерозривними у своїй значимості (с. 99-105).

Н. Тверезовська та Л. Філіппова (2009) вважають, що у вітчизняній педагогіці виокремлено кілька рівнів педагогічних умов. Так, перший рівень педагогічних умов – це особистісні характеристики студентів, які детермінують успішність протікання навчально-виховного процесу. Другий рівень педагогічних умов – безпосередні обставини реалізації процесу (навчання, виховання) – власне класичні педагогічні умови: змісту та організації діяльності студентів; міжособистісних відносин, спілкування в групі; відносин педагогів зі студентами; адаптація студентів до нового освітнього середовища; взаємодії навчального закладу з навколишнім середовищем та ін. (с. 90-92).

Проблеми обґрунтування педагогічних умов формування спектру професійних якостей майбутніх учителів української мови і літератури досліджували Л. Базиль (2010), В. Коваль (2013, 2016), О. Городиська (2010), О. Семенов (2005) та ін.

Так, Л. Базиль (2009) визначає педагогічні умови, що сприяють розвитку літературознавчої компетентності вчителя-філолога і потребують створення такого освітнього середовища, у якому майбутній фахівець матиме змогу самостійно обирати спосіб роботи з науковим, навчальним і художнім матеріалом, розробляти і планувати власне дослідження, визначати його складові компоненти й ключові аспекти, розвивати творчу уяву, створювати нові образи, контролювати ступінь відповідності досягнутих результатів і мети, що була поставлена (с. 62-65).

Л. Черчата (2015) обґрунтовує педагогічні умови формування методичної компетентності вчителя-філолога: формування у студентів позитивної мотивації до методико-практичної діяльності; актуалізація теоретичних знань студентів із методики навчання предмета; залучення студентів до проведення наукових досліджень під час проходження педагогічної практики, збору

фактичного матеріалу для написання курсової чи кваліфікаційної роботи. (с. 297).

Н. Юрійчук (2013) доводить, що ефективними педагогічними умовами формування професійної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є впровадження інтегрованих курсів сучасної української літературної мови, української мови за професійним спрямуванням, культури професійного мовлення, соціолінгвістики, лінгвокультурології, літератури, методики, соціальної педагогіки, вікової та педагогічної психології тощо; застосування інтегрованої технології з метою ущільнення навчального процесу і водночас подання цілісних знань з низки суміжних дисциплін, розвитку як філологічного, так і педагогічного стилю мислення; відбір змісту й організації навчального матеріалу на основі принципів науковості, наступності, системності, перспективності, культуровідповідності, практикоорієнтованості, варіативності; урізноманітнення форм і методів активного навчання студентів: виконання творчих та самостійних робіт, написання рефератів, доповідей, публічна презентація проектів, театралізація, проведення дослідницьких дискусій, наукових студій, мікрОВикладання; співпраця загальноосвітніх шкіл та університетів (с. 341-346).

У результаті студіювання праць з проблем визначення і впровадження педагогічних умов формування певних професійних і особистісних якостей майбутніх учителів української мови і літератури можемо визначити, що педагогічні умови – це сукупність ефективних чинників, обставин, які забезпечують успішне, інтерактивне здобуття фахових знань, формування професійних умінь і здатностей майбутніх учителів у закладах вищої педагогічної освіти.

З метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін можемо визначити такі педагогічні умови, що забезпечують ефективне і конструктивне формування цієї якості:

- оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства;
- упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін;
- активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків.

Схарактеризуємо першу педагогічну умову формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури – **оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства.**

Науковці слушно зауважують, що «зміст освіти – система наукових знань, практичних умінь і навичок, засвоєння і набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку людини, науки й техніки, що супроводжуються появою нових ідей, теорій і докорінними змінами технологій) та суб'єктивні чинники (політика панівних сил суспільства, методологічні позиції вчених тощо) (Волкова, 2007, с. 266). Зміст освіти структурується з урахуванням тенденцій розвитку суспільства, держави, певних галузевих сфер, що зумовлено позитивними чи негативними змінами у мисленні сучасної людини, розвитку певних наукових, виробничих, освітніх галузей.

Нам імпонує визначення змісту освіти у співвіднесенні з компетентнісними засадами розвитку педагогічної, професійної освіти. Так, на переконання В. Гладуш (2014), «зміст освіти – це чітко окреслене коло знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно. Він містить систему наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, культуру та практичних умінь і навичок, необхідних для життєдіяльності людини. Зміст освіти в цілому має сприяти розв'язанню генерального завдання – формуванню гармонійної, всебічно розвиненої особистості. Коли йдеться про зміст освіти, який лежить в

основі професійної підготовки, то мається на увазі, що він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців у широкому розумінні (с. 80). Зміст освіти має постійно оновлюватися залежно від розвитку науки та культури, враховуючи потреби як самої людини, так і держави в цілому. В. Кремень (2010) щодо цього зазначив, що «необхідно відпрацювати механізм систематичного оновлення змісту навчання, відповідно до розвитку науки та набуття людством нових знань. Зміст навчання має відображати все багатство раціональних знань людства, зокрема в духовній сфері» (с. 384-385).

З метою підвищення рівня професійних компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури доцільно здійснювати оновлення змісту навчання, насамперед фахових дисциплін. Відповідно оновлення змісту фахових дисциплін лінгвокраїнознавчим матеріалом є необхідною умовою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів. Адже завдяки цьому майбутній словесник отримуватиме більш ґрунтовні міждисциплінарні знання з фахових дисциплін, розвиватиме необхідні уміння їх інтегрувати, аналізувати, досліджувати, а також ретранслювати в майбутній педагогічній діяльності. На переконання С. Морконун (2004), «освітня цінність цієї галузі науки (лінгвокраїнознавства. – прим. *О.В.*) полягає в тому, що знайомство з культурою країни, мова якої вивчається, відбувається шляхом постійного порівняння знань, набутих раніше, з новими, зі знаннями про свою країну» (с. 31). Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства полягає в тому, що у майбутнього вчителя української мови і літератури в результаті його опанування вдосконалюються фахові знання, дослідницькі, комунікативні уміння, здатність до аналізу культурних явищ крізь призму мовної специфіки, формується ціннісна спрямованість професійної діяльності, почуття відповідальності як ретранслятора мовного досвіду, спрямованого на етнічні та міжетнічні культурні цінності.

Саме тому в межах реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури було

запропоновано оновлення змісту фахових дисциплін змістовими модулями і темами:

- у межах фахової дисципліни «Усна народна творчість» – змістовим модулем «Мовотворчість українського фольклору»;
- у межах фахової дисципліни «Вступ до мовознавства» – змістовим модулем «Особливості діалектної диференціації української мови»;
- у межах фахової дисципліни «Вступ до літературознавства» – змістовим модулем «Фольклорна основа творчості українських письменників»;
- у межах фахової дисципліни «Мовознавство» – темами «Соціально-політичні, національно-культурні реалії у семантиці мови», «Мовні та психологічні особливості етнічних груп українців», «Національно-культурна специфіка фразеологізмів»;
- у межах фахової дисципліни «Діалектологія» – темами «Мовна культура пересічного українця у лексичному вимірі», «Мовні та культурні особливості етнічних груп», «Побутові і ритуальні реалії етнічних груп на території України (мовний аспект)»;
- у межах фахової дисципліни «Літературознавство» – змістовим модулем «Фольклоризм індивідуального стилю письменника»;
- у межах фахової дисципліни «Історія української літератури» – темою «Художня картина світу у творах письменників».

Зауважимо, що оновлення змісту фахових дисциплін шляхом використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства має відбуватися з урахуванням міждисциплінарної проблематики наукових досліджень різних гуманітарних галузей – фольклористики, лінгвістики, жанрології, теорії

літератури, діалектології, функціональної стилістики, текстології, етнографії, культурології, лексикології, фразеології тощо. При цьому важливо використовувати різні інтерактивні форми пізнавальної діяльності майбутніх учителів української мови і літератури.

Так, під час оновлення змісту програми фахової дисципліни «Усна народна творчість» варто запропонувати вивчення змістового модулю «Мовотворчість українського фольклору», що спрямовано на ґрунтовне вивчення стилістики і поетики фольклорних текстів з урахуванням досягнень теорії фольклористики, літературознавства, стилістики. Крім того, однією з доцільних форм вивчення цього модулю є **проблемна лекція**. Зазначимо, що у процесі вивчення фахових дисциплін для формування у майбутніх учителів-філологів лінгвокраїнознавчої компетентності можна використати проблемну лекцію, яка, на думку Н. Мачинської, С. Стельмах, «активізує особистий пошук студентів, творчу та дослідницьку діяльність студентів» (Мачинська, & Стельмах, 2012, с. 22). Використовуючи цю форму, викладач концентрує увагу студентів на збагаченні знань на основі міждисциплінарних філологічних студій, на розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення. Формуючи вміння здійснення дослідницького пошуку, викладач формулює кілька проблемних питань, створює міждисциплінарний контент лекції, який розкриває специфіку вирішення проблеми, спонукаючи майбутніх фахівців до самостійного її вирішення наприкінці заняття шляхом виконання дослідницького чи творчо-пошукового завдання. У межах запропонованого модуля до дисципліни «Усна народна творчість» майбутні фахівці у формі проблемних лекцій можуть опанувати такі проблеми, як: стилістичний аспект жанрології українського фольклору; текстологія календарно-обрядового і родинно-обрядового фольклору; міфологічні мотиви і мовний аспект в українській культурі сьогодення тощо.

Упровадження змістового модуля з проблем діалектної диференціації української мови в межах вивчення фахової дисципліни «Вступ до мовознавства» доцільно здійснювати у формі **лекцій-досліджень**. Нині в

підготовці сучасного вчителя змінюють змістові акценти у процесі проведення лекції – від одноманітного викладу інформації до створення дослідницького простору під час заняття. На думку Л. Кайдалової (2012), «лекція опосередковано впливає на формування ставлення студентів до майбутньої професійної діяльності, виробляє синтетичний спосіб освоєння системи знань з філософсько-гносеологічними можливостями самостійного пізнання професійних явищ. Високий рівень проведення лекцій у вищому навчальному закладі є фактором активізації самостійної творчо-пошукової діяльності студента, формування його світоглядних позицій і прагнення до високого професіоналізму» (с. 98). Використання форми лекції-дослідження у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетенції майбутніх учителів української мови і літератури пов'язано з розвитком їх методологічної культури, дослідницьких, аналітичних умінь. У цьому контексті є слушним положення О. Земки (2014), який вважає, що «для ефективного формування дослідницьких умінь важливими є дослідницька спрямованість навчального процесу і такі його характеристики, як відкритість та динамічність, рівень мотивації у студентів до дослідницької діяльності, їх потреба в постійному розвитку, саморозвитку, самоаналізі та самовдосконаленні; реалізація діалогу між викладачем і студентом, використання інноваційного навчально-методичного забезпечення, проблемного, інтерактивного навчання» (с. 148).

Відповідно використання форми лекції-дослідження під час опанування тем з проблем вивчення стилістичних можливостей у межах вивчення фахової дисципліни «Вступ до мовознавства» є доцільним у процесі опанування змістового модуля «Особливості діалектної диференціації української мови», у процесі якого студенти можуть ознайомитися зі стилістичними можливостями діалектизмів, прослідкувати генезу територіальних і соціальних діалектів, наріч, говорів тощо.

У контексті впровадження змістового модуля «Фольклорна основа творчості українських письменників» під час вивчення фахової дисципліни «Вступ до літературознавства» можна використати форму **бінарної лекції**.

Ефективність проведення бінарної лекції доведена багатьма педагогами. Так, М. Фіцула (2002) доводить, що «бінарна (лат; *binaries* – який складається з двох частин) лекція, або лекція-дискурс, є продовженням і розвитком проблемного викладу матеріалу в діалозі двох викладачів. Моделюються реальні ситуації обговорення теоретичних і практичних питань двома спеціалістами, наприклад представниками двох різних наукових шкіл чи теоретиком і практиком. Перевагами такої лекції є актуалізація наявних у студентів знань, необхідних для розуміння діалогу та участі в ньому; створення проблемної ситуації, розгортання системи доведення тощо... На такій лекції виховується культура дискусії, вміння вести діалог сучасного пошуку і приймати рішення. Підготовка бінарної лекції передбачає попереднє обговорення теоретичних питань її учасниками, їх інтелектуальну і особистісну сумісність; володіння розвинутими комунікативними вміннями; наявність швидкої реакції і здатність до імпровізації» (с. 120-121). Зауважимо, що під час бінарної лекції реалізується діалогічна стратегія навчання, адже передбачає конструктивний діалог між двома фахівцями з метою висвітлення способів вирішення однієї проблеми за допомогою інструментарію, теорій, концепцій різних або суміжних галузей знань. Так, у межах дисципліни «Вступ до літературознавства» буде ефективним проведення бінарної лекції фахівцями – філологом і музикантом – з проблем народнопоетичних особливостей творів Т. Шевченка, І. Котляревського та ін. у співвіднесенні з музичним виконанням відомих співаків, стилістикою музичного обрамлення поетичної «відфольклорної» форми.

У формі нетрадиційних лекцій доцільно активізувати пізнавальну діяльність майбутніх учителів української мови і літератури щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі впровадження специфічних тем у курс «Мовознавство», що дозволяє схарактеризувати проблеми етимології і семантики фразеологізмів; семантичну специфіку етнографізмів, національної ономастики; генези назв богів, топонімів, власних імен; лексем козацької доби; зооніміка, семантики лексем української демонології; національних

особливостей синтаксичних конструкцій; фразеологічної картини світу; унікальність української морфології у семантичному і граматичному вираженні тощо. Особливу зацікавленість у майбутніх учителів викликають теми в межах курсу «Діалектологія», які стосуються проблем мовної культури пересічного українця в лексичному вимірі, мовних та культурних особливостей етнічних груп, побутових і ритуальних реалій етнічних груп на території України. Проблемні лекції і лекції-дослідження доцільно проводити в межах упровадження змістового модулю у процесі вивчення фахової дисципліни «Літературознавство» з проблеми фольклоризму індивідуального стилю письменника, а також під час вивчення питань щодо втілення художньої картини світу в стилістичному, ідейному вимірах творів письменників у межах дисципліни «Історія української літератури».

Ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства доцільно використовувати у процесі організації очних **екскурсій у музеї** культурологічного, етнографічного, історичного спрямування, у яких наявні експозиції, де представлені досягнення культури українців, інших народів у лінгвістичному, етнографічному, матеріальному, аспектах. Адже, на переконання Н. Філіпчук (2019), «музеї, у яких міститься матеріальна, інтелектуальна, духовна спадщина і мудрість українського народу, є надзвичайно вагомим складником для творення високої художньої, естетичної, етичної, громадянської культури людини і суспільства, національного патріотизму, для національно-державного розвитку» (с. 32). Варто особливо зазначити, що основною метою викладача у процесі актуалізації ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства в підготовці майбутніх учителів української мови і літератури є розкрити лінгвістичне розмаїття етносу, багатство діалектної системи, професійної сфери, сакральність споконвічного слова в діалозі культур, що сформувалась в історичній ретроспективі. Слушною в цьому контексті є думка О. Салати (2015) про те, що «у різних формах у музейному середовищі відвідувач бере участь у діалозі культур, взаємодії особових ціннісних уявлень. Глядач по-різному сприймає музейні цінності за допомогою розуміння, співпереживання,

пояснення і споглядання» (с. 63). Водночас у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури важливо формувати цінності і мотивацію подальшого пізнання лінгвокраїнознавчої специфіки населеного пункту, регіону, держави. Тому доцільно організовувати екскурсії у музеї культурологічного, етнографічного, історичного спрямування (у Національний музей народної архітектури та побуту України в Пирогові Київської області, Музей народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини в Переяславі-Хмельницькому, Києво-Печерський національний історико-культурний заповідник), у межах яких варто залучати майбутніх учителів української мови і літератури до екскурсійних лекцій, інтерактивних занять у музейному середовищі з проблем культурної ідентичності українців та інших народів, утвердження яких відбувається через мову, пісню, традицію, літературу тощо.

Цікавою формою підвищення рівня мотивації майбутніх учителів української мови і літератури у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності може бути проведення **віртуальних екскурсій**, зокрема через спеціальну платформу. Більшість науковців доводить, що віртуальна екскурсія має значні пізнавальні можливості, адже (лат. *virtus* – уявний, вигаданий, *excursion* – поїздка, подорож, похід) це складова частина навчального процесу, «форма, метод або прийом навчально-виховної роботи, суть якого полягає в умовному відвідуванні за допомогою Інтернету інтерактивних веб-сайтів визначних місць, музейних установ, мистецьких галерей світу, з метою активного засвоєння екскурсантом нових знань, цільової зацікавленості студентів музейною спадщиною і мотивування бажання безпосередньо відвідати те чи інше визначне місце або музей» (Подобєд, 2012, с. 28), а її перевагами є доступність, можливість повторного перегляду, наочність і багато іншого (Подліняєва, 2016, с. 101). У процесі вивчення фахових дисциплін, зокрема під час проведення занять з усної народної творчості, етнографії тощо, ефективними є віртуальні екскурсії до музеїв просто неба через посередництво платформи «Віртуальний тур українськими музеями просто неба»

(<https://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>). Значні ресурси з проблем лінгвокраїнознавства, суміжних наук в онлайн-режимі наявні на сайтах таких музеїв, як: Ужгородський музей народної архітектури та побуту в Закарпатській області, Музей народної архітектури та побуту «Шевченківський гай» у Львові, Запорізька Січ у Запоріжжі, Резиденція Богдана Хмельницького в Чигирині Черкаської області та ін. Викладачам фахових дисциплін варто звернутися до напрацювань музейників, розміщених на сайті «Віртуальні екскурсії музеями України» (art-school.ks.ua) та платформі «20 віртуальних екскурсій музеями України та світу» (<http://melni.me/20-virtualnyh-ekskursij-musejamy-ukrayiny-ta-svitu>).

На оновлення змісту фахових дисциплін у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури спрямована така форма пізнавальної діяльності, як **укладання тезауруса**. Л. Величко (2014) зазначає, що «поняття «тезаурус» (від грец. $\theta\eta\sigma\alpha\upsilon\rho\omicron\varsigma$ – скарб, запас) запозичене з лінгвістики, де його тлумачать як словник, у якому лексичні одиниці певної мови представлено в сукупності їхніх семантичних значень і взаємозв'язків, тобто це повна збірка відомостей про всі слова певної мови... Положення слова визначається його смислом, семантикою, змістовою близькістю до інших слів, з якими воно перебуває в семантичних відношеннях (семантичне гніздо). У тезаурусі розкриваються зв'язки між термінами, що використовуються в певній галузі знань» (с. 40). Під час вивчення фахових дисциплін у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури варто акцентувати увагу на укладанні тезауруса за галузевим принципом, акцентуючи увагу на власне термінології з лінгвокраїнознавства, а також суміжних наук, у термінологічне поле яких входить і лінгвокраїнознавча проблематика, зокрема зі сфери теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій в українській філології, культурології, українознавстві тощо. Водночас важливо враховувати положення вчених про те, що в гуманітарних сферах тезаурус варто розглядати

як «структуроване подання і загальний образ тієї частини світової культури, яку освоює суб'єкт» (Клепко, 2014, с. 3).

З метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури доцільно оновити зміст фахових практик – насамперед фольклорної (фольклористичної) та діалектологічної. Збагачення програми проведення **фольклорної (фольклористичної) практики** завданнями з проблем лінгвокраїнознавства та суміжних наук пов'язане з необхідністю реалізації цілісної мети практики, що полягає, на переконання О. Циганок (2014), у тому, щоб «навчити студентів бачити сучасний стан усної народної творчості й усвідомити її значення у житті людини, визначити специфіку побутування фольклору у даній місцевості, встановити причини, що впливають на деформацію фольклорної традиції. Досягти цього можна шляхом набуття певних професійних навичок, що дають змогу налагодити контакт з носіями фольклорної традиції, інформаторами, правильно записати та оформити зібраний матеріал» (с. 222-230).

Саме тому варто з метою оновлення змісту і форм проведення цього виду фахової практики впроваджувати виконання таких завдань, як: здійснити аналіз текстів за певними критеріями; виписати лексеми (архаїзми, історизми, неологізми, діалектизми, професіоналізми) на основі підібраних текстів родинно-обрядових чи календарно-обрядових пісень, співвіднести їх з регіональною специфікою, розкрити значення символічних образів, міфологічну основу. Доцільно в підсумку провести творчий семінар-майстерню, у процесі підготовки до якого майбутні вчителі української мови і літератури мають підготувати презентаційні матеріали, продемонструвати вміння стилістичного і лінгвокраїнознавчого аналізу фольклорних творів, відібрати етнографічний контент, можливо, літературні, образотворчі, музичні аналогії тощо.

Оновлення змісту **діалектологічної практики** у фаховій підготовці майбутнього вчителя української мови і літератури уможливорює акцентування уваги на діалектологічній специфіці різних регіонів, окремих населених

пунктів, що презентує лінгвістичне розмаїття України в регіональному і локальному вимірах. Педагоги-практики зауважують, що «головною метою діалектологічної практики є ознайомлення з живим діалектним мовленням місцевого населення, завдання – поглибити і розширити знання з української діалектології, опанувати психологію діалектного спілкування, методика роботи зі звуковим діалектним мовленням (розрізняти діалектні і індивідуальні особливості мовлення представників різних поколінь, записувати мовлення з допомогою фонетичної транскрипції, обробляти записи і картографувати матеріал; аналізувати й узагальнювати мовні факти тощо), виховувати повагу і шанобливе ставлення до живого слова, мови, звичаїв, обрядів свого народу та ін.» (Глібчук, 2005, с. 3). З-поміж ключових завдань діалектологічної практики варто виокремити таке, як закріплення теоретичних знань і переведення їх на практичний рівень застосування: збирання матеріалів для написання курсових, дипломних та монографічних досліджень, укладання регіональних діалектних словників, лінгвогеографічних атласів тощо (Бакаленко та ін., 2012, с. 14). З метою збагачення змісту діалектологічної практики в контексті формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури варто запропонувати виконання дослідницьких, творчо-пошукових завдань, що спрямовані на розвиток дослідницької культури, аналітичних здатностей, критичного мислення, на виявлення специфіки говорів, наріч тощо. Важливою є форма презентування результатів діалектологічної практики, що передбачає аналіз мовленнєвої специфіки регіонів, окремих населених пунктів, зокрема на території порубіжжя.

Другою педагогічною умовою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури визначено **впровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін.**

Акцентуємо увагу на сутності інтерактивних форм і методів, визначених у педагогічних працях. Так, на думку В. Ягоднікової (2009), термін «інтерактив» означає взаємодіючий. Уперше інтерактивний метод почали

застосовувати за кордоном, коли запроваджувалась в освіту демократичну педагогіку... Інтерактивні форми і методи передбачають організацію комфортних умов учіння, при якій всі студенти активно взаємодіють між собою і викладачем, використовуючи моделювання життєвих і професійних ситуацій, ролеві ігри та методи, що дають змогу створити ситуації пошуку, співпереживання, суперечностей, ризику, сумніву, переконання, задоволення, аналізу та самооцінки своїх дій, спільне розв'язання проблем... Викладач в інтерактивному навчанні не тільки є носієм інформації і певної суми знань, завдання якого передати ці знання, а постійно і активно стимулює студента до самостійної творчої роботи, виконуючи роль проєктувальника і консультанта» (с. 11).

Розглянемо інтерактивні форми і методи, які, на нашу думку, доцільно використовувати для формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, активізації науково-дослідницької роботи, виховної роботи, організації фахових практик у закладах вищої педагогічної освіти.

Однією з інтерактивних форм, які значно сприяють підвищенню рівня мотивації до формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів, є **проведення зустрічей з краєзнавцями** – особистостями, які мають значний збиральницький досвід, експедиційну і аналітичну практику вивчення явищ культури. Важливо зазначити, що діалогічне спілкування з краєзнавцями спонукає майбутніх учителів української мови і літератури до «занурення» у своєрідну майстерню краєзнавця. Зазначимо, що в контексті реалізації діалогічної взаємодії зі студентами акцентується увага на результатах діяльності особистостей, чия професійна діяльність пов'язана зі збиральницькою, аналітичною діяльністю у сфері збереження культури, мови, мистецьких вартостей свого регіону або населеного пункту. Але водночас діяльність краєзнавців варто розглядати в контексті наукових теорій. Зокрема на переконання В. Кременя (2011), «концепція суспільно-естетичного виховного ідеалу на рівні «рідний край – Батьківщина – світова цивілізація»

активізує потенціал особистості учня, спонукає до саморегуляції при осмисленні свого життєвого шляху, здатність знаходити взаємозв'язок між подіями свого життя, узагальнювати свій життєвий досвід і планувати майбутнє, оптимізує умови соціальної адаптації особистості, її інтеграції у суспільство» (с. 10-15). Ідеться про те, що майбутні учителі української мови і літератури під час зустрічей з краєзнавцями мають ознайомитися зі своєрідними творчими лабораторіями краєзнавців, що є збирачами і дослідниками фольклору, етнографії рідного краю, можуть схарактеризувати їхній внесок у розвиток регіонального краєзнавства, українознавства тощо.

Інтерактивною формою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін може бути проведення **майстер-класів**. Узагальнюючи потенціал майстер-класів у процесі формування фахових компетентностей майбутніх фахівців, важливо зазначити, що, на переконання Н. Мамчур (2013), «майстер-клас є головним засобом передачі концептуальної нової ідеї своєї (авторської) педагогічної системи. Викладач як професіонал упродовж років виробляє індивідуальну (авторську) методичну систему, що включає цілепокладання, проектування, використання послідовності ряду відомих дидактичних та виховних методик, уроків, заходів, власних «ноу-хау», враховує реальні умови роботи з різними категоріями учасників майстер-класу. Основою майстер-класу є «практичні» дії показу і демонстрації творчого вирішення певного пізнавального та проблемного педагогічного завдання. Основні завдання майстер-класу в навчально-виховному процесі вищого педагогічного закладу передбачають викладання студенту основ професійного ставлення до обраної спеціальності; оволодіння професійною термінологією тієї чи іншої науки (наприклад, мистецтвознавчої, літературознавчої, мовознавчої і т.д.); формуванню творчих вмінь і навичок» (с. 242). У процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури важливо залучати викладачів фахових дисциплін до проведення майстер-класів з проблем стилістичного аналізу фольклорних і літературних

творів з метою виявлення народнопоетичних стилістичних особливостей, фольклорної генези образів, сюжетів, виявлення сюжетних, образних паралелей з народнописаними текстами. У результаті в майбутніх фахівців мають сформуватися інтерпретаційні вміння щодо декодування фольклорної і «відфольклорної» поетики й стилістики, визначення специфіки індивідуального письменницького стилю тощо.

Однією з ефективних форм формування дослідницьких умінь, що визначає діяльнісно-рефлексивний критерій лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, може бути виконання **мікропроектів**. Така форма пізнавальної і дослідницької діяльності пов'язана з набуттям досвіду здійснення проектної діяльності, що значно активізує формування командних умінь, комунікативних навичок і водночас спрямовується на самостійну творчу й дослідницьку роботу під час виконання мікропроекту. Науковці зауважують, що «проектна діяльність – це особливий вид інтелектуальної діяльності, характерними рисами якої є самостійний пошук необхідної інформації, її творче перетворення в матеріалізований продукт (виріб, сценарій, плакат, реферат, стендову доповідь, мультимедійну презентацію тощо)», а результати виконання проекту «характеризуються такими ознаками: наявність соціально значущого завдання; планування дій щодо розв'язання проблеми; пошук інформації, яка потім буде оброблена й осмислена; створення продукту, що являє собою результати цієї діяльності; презентація продукту» (Слижук, 2012, с. 387). У процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час підготовки до семінарських і практичних занять з фахових дисциплін варто порекомендувати виконання мікропроектів, акцентуючи увагу на міждисциплінарному контенті вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу. З-поміж важливих проблем, які варто рекомендувати для дослідницьких завдань у межах виконання мікропроектів невеликими групами студентів, можуть бути такі: свята та обряди українського народу крізь призму лінгвістичного аналізу; національний менталітет, стереотипи, культурні цінності українців крізь

призму лексикології; специфіка мовного вираження сакрального взаємозв'язку природи і людини; міфологічні архетипи української культури у лінгвістичному аспекті; побут, звичаї, традиції, обряди українського народу у творчій спадщині письменника тощо. Виконання мікропроектів може слугувати підготовчим етапом у подальшому виконанні міждисциплінарних проектів на підсумковому етапі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Значно активізує формування дослідницьких умінь, здатності до міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих явищ застосування **методу інтерпретації**, що використовується в більшості філологічних, гуманітарних наук як ключовий у процесі аналізу культурних, мовних та інших явищ. Н. Андрейчук (2014) зазначає, що «у когнітивних науках, які досліджують феномен пізнання в аспекті отримання, збереження та переробки знань, інтерпретація тлумачиться як інструмент пізнання, який розширює наше знання про предмет інтерпретації; фундаментальний метод роботи з текстами як знаковими системами. В соціально-гуманітарній сфері цей метод забезпечує встановлення значення понятійних вербальних структур і тлумачиться амбівалентно: як їх аплікація на предметні області (наприклад, ідентифікація формулювань положень закону з конкретною ситуацією у практиці юриспруденції) і як надання вербальним знаковим структурам смислу» (с. 224). У процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів метод інтерпретації варто використовувати під час вивчення лінгвокраїнознавчої специфіки літературного твору. Зокрема важливо з'ясувати соціокультурний і політичний контексти твору, схарактеризувати образну систему літературного тексту на основі виокремлення типажів героїв і співвіднесення їх з дійсністю, проаналізувати мовно-стилістичні особливості, ідіостиль автора на фонетичному, лексичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях.

Відповідно з методом інтерпретації пов'язане застосування **методу стилістичного аналізу**. П. Дудик (2005) переконливо доводить, що «сутність

методики стилістичного аналізу мовних явищ полягає в тому, ... щоб з найбільшим успіхом і в достатньому обсязі формувати стилістичну культуру мовлення, використовуючи для цього різні методи навчання – індукцію й дедукцію, аналіз і синтез, спостереження, експеримент, порівняльно-історичний, статистичний та інші методи. Матеріалом для них слугує мова, всі її одиниці з тими стилістичними функціями, які їм властиві» (с. 47). Відповідно, інтерпретуючи мовно-стильові особливості фольклорних, літературних, діалектних чи інших текстів, майбутні вчителі української мови і літератури мають використовувати метод стилістичного аналізу насамперед у процесі інтерпретування фольклорних, «відфольклорних», регіональних мовних одиниць.

Важливо у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури опанувати **метод лінгвокраїнознавчого аналізу тексту**. Використання цього методу пов'язано з упровадженням лінгвокраїнознавчого підходу до аналізу мовних явищ. Так, А. Заїченко (2017) зауважує, що «в основі лінгвокраїнознавства лежать: кумулятивна функція мови, мовний узус, фразеологізми і прислів'я, національні реалії, безеквівалентна лексика і фонові знання, які є відомим всім представникам даної мовної спільності, але, як правило, невідомі представникам іншої культури. Тобто лінгвокраїнознавство вивчає факти і явища культури не самі по собі, а в їхньому відображенні у фактах самої мови» (с. 384). Отже, йдеться про вивчення явищ культури крізь призму лінгвістичного вираження в тексті. Нами запропоновано використовувати метод лінгвокраїнознавчого аналізу в процесі інтерпретації фольклорного чи літературного тексту за певним алгоритмом: регіональна специфіка тексту; інтерпретація символіки, лексики, що має національну маркованість, назв побуту українців, географічних назв, лексики, що позначає громадське життя, державний устрій тощо, пояснення фразеологізмів; структурування авторської художньої картини світу.

Серед інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема під час проведення семінарських і практичних занять, варто використовувати **творчі вправи**: коло ідей, незакінчене речення, творчо-пошукові вправи.

Метод «коло ідей», на переконання Т. Туркот (2011), має на меті «залучення всіх студентів до обговорення проблеми. Методика проведення «кола ідей» містить наступні етапи: викладач ставить дискусійне питання та пропонує обговорити в малих групах його окремі аспекти; здійснюється комплектування гомо- чи гетерогенних груп (з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, рівня їх знань)...; кожна група пропонує лише один аспект вирішення проблеми, яку обговорювали; групи висловлюються по черзі, поки не буде вичерпано всі відповіді; під час обговорення теми на дошці фіксується список зазначених ідей; коли всі ідеї з вирішення проблеми висловлені, можна звернутися до розгляду проблеми в цілому і підбити підсумки роботи» (с. 332). Цей вид вправи доцільно використовувати під час вирішення суперечливих, дискусійних питань з метою розвитку критичного мислення, аналітичних і комунікативних умінь, що є важливими для формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Так, цей метод підтверджує ефективність під час обговорення таких проблемних питань, як: особливості української мови в діаспорі та їх використання в засобах масової інформації на території України, процес збагачення мови новими реаліями, яким повинен бути сучасний українець, рівень мовної культура пересічного українця тощо.

Цікавим інтерактивним методом є вправа «**незакінчені речення**», що, на думку педагогів-практиків, «дає можливість ґрунтовніше працювати над формою висловлення власних ідей, порівнювати їх з іншими..., дає присутнім змогу долати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо» (Пометун, & Пироженко, 2004, с. 35). Завдання цього типу продемонстрували

позитивний ефект у процесі збагачення тезауруса майбутніх учителів української мови і літератури з проблем лінгвокраїнознавства, суміжних наук, що вивчають суголосні проблеми. З-поміж ключових понять лінгвокраїнознавства і міждисциплінарної термінології студенти мають опанувати такі, як: реалія, різновиди реалій, фольклор, діалект, мова, теорії комунікації, психологія етносу тощо. Використання вправи «незакінчене речення» дозволить активізувати аналітичну роботу, дослідницькі уміння, самостійність суджень і аргументації у тлумаченні базових понять.

Серед спектра завдань, які варто запропонувати у процесі підготовки до практичних і семінарських занять з фахових дисциплін з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, на особливу увагу заслуговує використання **творчо-пошукових завдань**. Завдання цього типу мають дослідницький характер, що значно активізує самостійну пізнавальну діяльність у підготовці до аудиторних занять з фахових дисциплін. С. Караман (2014) доводить, що завдання такого типу «мають спрямувати на аналіз національно-культурних компонентів у творах красного письменства, спонукати до осмислення глибини тексту, уваги до мови твору майстра слова, використання ним індивідуальної палітри художніх деталей та мовних засобів, і, зрештою, стимулювати самобутню мовотворчість їх як майбутніх фахівців» (с. 73). Важливо зауважити, що у процесі формування аналітичних, дослідницьких умінь, здатності до міждисциплінарного аналізу лінгвістичних реалій у процесі реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури доцільно спрямовувати їх на вивчення фольклорного, літературознавчого, лінгвістичного, соціологічного, діалектологічного матеріалу як джерел лінгвокраїнознавства. Особливий позитивний вплив на формування визначеної якості можуть мати завдання, які мотивують на дослідження, аналіз регіональної специфіки реалій – мовних, географічних, літературних, етнографічних, фольклорних тощо. Наприклад, можна запропонувати записати лексеми, що властиві весільному обряду певного

регіону та розкрити їх значення; підготувати повідомлення про ритуал студентського життя в університеті; схарактеризувати психологічний портрет українця на основі фольклорних та літературних текстів; описати типаж козака, нареченої, кума, батька на основі лексичної специфіки домінування в певному регіоні тощо.

Ефективними методами, що спрямовані на формування діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, є **методи театралізації та моделювання педагогічних ситуацій**. Аналізуючи потенціал методу театралізації в підготовці сучасного вчителя, І. Сергєєва (2011) визначає, що «впровадження елементів театральної педагогіки є ефективним засобом розвитку духовності, професійно-особистісних якостей майбутніх учителів..., виступає дієвим засобом саморозвитку особистості майбутніх спеціалістів. Успіх у педагогічній діяльності, досягнення певної мети надихає на подальше удосконалення необхідних якостей для самовизначення, прийняття рішень і відповідальності за них» (с. 130-131).

Характеризуючи значення методу моделювання педагогічних ситуацій у підготовці сучасного вчителя, К. Савченко (2013) зауважила, що «процес утворення ситуацій-моделей, які імітують стан і динаміку навчально-виховного процесу... Найбільш доцільними формами моделювання педагогічних ситуацій є індивідуальні та групові, які обираються з урахуванням можливостей, рівня пізнавального й професійного інтересу майбутніх учителів». У процесі використання визначених інтерактивних методів з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури метод театралізації доцільно використовувати насамперед у реалізації виховних заходів, окремих їх фрагментів, драматургійних постановок, що пов'язано з різдвяними та іншими святами. Необхідно зауважити, що важливо здійснювати підготовчу роботу щодо вивчення лінгвістичного аспекту різдвяної чи іншої обрядовості. Зокрема доцільно вивчити семантику таких обрядодійств і їх лексичної номінації: «коляда», свято

печі», «колядники» тощо, що в подальшому дозволить майстерно відтворити образи під час святкування. Використання методу моделювання педагогічних ситуацій дозволяє спроектувати можливі комунікативні моделі взаємин в умовах закладу середньої освіти в системі «учні – вчителі – батьки», спроектувавши ситуації, що мають місце в спілкуванні між учителем і учнем, між батьками і учнями та демонструючи толерантність щодо особливостей культур інших народів, етнічних груп.

Третьою педагогічною умовою формування лінгвокраїнознавчої компетентності визначено **активізацію навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків**. Зважаючи на те, що лінгвокраїнознавчі реалії майбутні фахівці мають можливість вивчати лише в контексті опанування фахових дисциплін, важливо активізувати навчальну і науково-дослідницьку підготовку вчителів-філологів. Акцентуємо увагу на необхідності оновлення науково-дослідницької складової професійної підготовки, що, на думку М. Вечірко (2012), «є формою організації освітнього процесу, при якій студент ставиться у ситуацію, коли він сам оволодіває поняттями і підходами до вирішення проблем у процесі самостійного пізнання, більшою або меншою мірою організованого, спрямованого педагогом та вирішує творчі, дослідницькі завдання зі задалегідь невідомим результатом» (с. 73).

Варто зазначити, що сучасні науковці-практики наголошують на посиленні дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, що сприяє формуванню спектра фахових компетентностей, що дозволяє конструктивно організовувати освітній процес в умовах закладу середньої освіти. Саме тому актуалізується проблема оновлення змісту, форм і методів вивчення фахових дисциплін, що передбачає й опанування лінгвокраїнознавчого матеріалу. На переконання О. Семеног і О. Земки, «професійна підготовка майбутніх учителів-словесників має забезпечувати органічне поєднання фахової підготовки з **дослідницькою** складовою і сприяти всебічному професійному розвитку та саморозвитку особистості як дослідника.

Дослідницьку діяльність учителя характеризуємо як самореалізацію його інтелектуально-творчого потенціалу, методологічного досвіду, творчого мислення, наукового світогляду і ціннісної позиції. Успішність виконання навчально-дослідницької і науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників значною мірою залежить від рівня сформованості дослідницьких умінь» (Семенов, & Земка, 2014, с. 28).

Водночас у процесі активізації пізнавальної і науково-дослідницької роботи майбутніх учителів української мови і літератури у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності потрібно враховувати міждисциплінарний характер вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу – фольклорних, літературних, етнографічних, географічних та інших реалій, що на практиці реалізується під час опанування інтегративного змісту фахових дисциплін. На переконання Л. Шуліки (2008), «реалізація ідей інтеграції сучасного викладання у вищих навчальних закладах передбачає докорінну перебудову не лише педагогічного мислення, а й усієї системи освіти – вихід викладача за межі власного предмета... Інтеграція у межах заняття – це об'єднуюча ланка в інтегрованому блоці. Саме можливість поєднати матеріал з різних дисциплін у межах заняття з метою інформаційного й емоційного збагачення мислення, почуттів студентів дала змогу говорити про широкий рівень інтеграції в навчанні» (с. 101, 103).

Більшість педагогів-практиків акцентують увагу на структуруванні змісту навчання та активізації дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, що є важливою характеристикою вивчення лінгвокраїнознавчих реалій. Т. Коваль (2016) слушно стверджує, що «зміст педагогічної підготовки майбутніх учителів-філологів реалізується через нормативні та вибіркові педагогічні дисципліни, які найчастіше є міждисциплінарними і побудовані на основі компетентнісного і технологічного підходів до реалізації навчальних програм. Основними завданнями таких дисциплін є всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя-філолога, підвищення його наукового світогляду,

формування певного рівня загальних і фахових (предметних) компетентностей та інтегративного бачення своєї майбутньої професійної діяльності» (с. 40).

Ефективною формою, що дозволяє активізувати навчальну й науково-дослідницьку діяльність майбутніх учителів-філологів з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності, є організація роботи **наукового гуртка**, зорієнтованого на певну дослідницьку проблему, зокрема з теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій. Зауважимо, що науковці вагому роль відводять діяльності предметного наукового гуртка, що пов'язано з інтенсифікацією самостійної пізнавальної діяльності майбутніх фахівців та необхідністю презентування результатів власних дослідницьких пошуків як під час аудиторних занять, так і на різних заходах – факультетських, університетських, регіональних, усеукраїнських тощо.

Організація наукового гуртка з проблем лінгвокраїнознавства для майбутніх учителів української мови і літератури використовується з метою формування насамперед діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності. Під час засідань гуртка варто акцентувати увагу на дискусійних, суперечливих питаннях, міждисциплінарному контексті вивчення лінгвокраїнознавчих реалій, зокрема щодо сутності реалій, їх різновидів, відтворення у фольклорних творах, ритуалах, обрядодійствах різних етносів, в етикетних мовних формах тощо. Викладач майбутнім учителям української мови і літератури має запропонувати дослідницьку проблему з теорії чи практики лінгвокраїнознавчих студій, спроектувати поетапність дослідницького пошуку і налаштувати на ґрунтовне студіювання джерел, емпіричний аналіз лінгвокраїнознавчого матеріалу. Водночас варто запропонувати проблеми наукової групової роботи з питань вивчення поезики і стилістики регіонального пісенного фольклору, специфіки вживання національно-маркованої лексики, міфосимволічного вираження орнаментів, візерунків в окремих регіонах, лінгвістичних аспектів матеріальної і духовної культури українців, інших етносів тощо.

Достатньо ефективним методом дослідницької діяльності в межах наукового гуртка є **робота в малих групах**. На переконання О. Пометун, «роботу в малих групах варто використовувати для вирішення складних проблем, що потребують колективного розуму, дасть змогу вам набути навичок спілкування та співпраці» (Пометун, & Пироженко, 2004, с. 30, с. 104). На конструктивному використанні цього методу наголошує Т. Туркот (2011), яка акцентує увагу на необхідності методично грамотно організувати роботу в малих групах, що «надає всім учасникам можливості діяти, практикувати навички співробітництва, міжособистісного спілкування (зокрема, володіння прийомами активного слухання, вироблення загального рішення, розв'язання протиріч)... При комплектуванні груп необхідно урахувати індивідуально-психологічні особливості студентів» (с. 291). У процесі застосування методу роботи в малих групах у межах діяльності наукового гуртка важливо спрямувати дослідницький пошук на міждисциплінарний аналіз фольклорних і літературних текстів, етнографічної специфіки, що сприятиме формуванню дослідницьких і аналітичних умінь, а також на підготовку матеріалів для представлення результатів групової діяльності.

Важливим етапом дослідницької роботи в межах наукового гуртка є успішне презентування результатів під час заходів, зокрема на **студентських конференціях**. У цьому контексті слушною є думка О. Семеног (2005), яка зауважує, що «студентські наукові конференції вважаються невід'ємною формою висвітлення підсумків наукової роботи і водночас ефективним засобом об'єктивного вияву обдарованої студентської молоді, реалізації набутих ними здібностей, стимулювання потреби у творчому оволодінні знаннями, активізації навчально-пізнавальної діяльності. Проведена на відповідному рівні... конференція повинна не лише підтвердити належний рівень виконаної наукової роботи, а й показати студента-дослідника як мовну толерантну особистість. Саме на таких заходах під час наукових дискусій виробляється самостійність, оригінальність висловлювання, вміння обґрунтовувати, спростовувати хибні думки, відбувається опанування мистецтвом аргументованої полеміки» (с. 81).

Тому для майбутніх учителів української мови і літератури періодично виступати перед своїми колегами-одногрупниками з повідомленнями щодо результатів індивідуальної чи групової дослідницької роботи, удосконалювати комунікативні, презентаційні, риторичні уміння, щоб у подальшому представити їх впевнено, науково обґрунтовано, доказово під час заходів факультетського, університетського чи інших рівнів.

У контексті реалізації визначеної педагогічної умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури конструктивним є використання форми **міжпредметних семінарів** у межах вивчення фахових дисциплін «Етнографія», «Мовознавство», «Етнопсихологія», «Літературознавство». Їх проведення пов'язане з необхідністю збагачення міждисциплінарних знань, аналітичних і дослідницьких умінь щодо здійснення міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій. Узагальнюючи потенціал міжпредметних семінарів, Н.Мачинська, С.Стельмах доводять, що така форма роботи «проводиться одним або різними викладачами і передбачає обговорення навчальної інформації, яка є предметом вивчення декількох дисциплін. На таких семінарах здійснюються співробітництво і взаємодопомога, кожен студент має право на інтелектуальну активність, зацікавлений у досягненні спільної мети семінарів, бере участь у колективному формуванні висновків і рішень. В умовах спільної роботи студент займає активну позицію» (Мачинська, & Стельмах, 2012, с. 81). Проблематика проведення міжпредметних семінарів може передбачати міждисциплінарний контекст аналізу явищ культури, їх походження, розвитку в діахронічному і синхронічному аспектах, зокрема: архетипи українського ментального характеру та їх втілення у фольклорних і літературних текстах; «відфольклорна» основа сучасної української літератури, художньо-естетичне підґрунтя назв українського національного костюма в різних регіонах, антропологічні типи українців, мова українських ремесел, етнографічні реалії, походження назв українських страв у регіональному аспекті тощо.

Особливо стимулює формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема діяльнісно-рефлексивного критерію, проведення **семінарів-дискусій** у межах фахових дисциплін. І. Луцик (2009) відзначає, що «семінар-дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування практичного досвіду спільної участі в обговоренні та вирішенні теоретичних проблем, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця. На такому семінарі студент може навчитися чітко висловлювати свої думки, активно відстоювати власну точку зору, аргументовано заперечувати, спростовувати помилкову позицію одногрупника..., отримує можливість для побудови власної діяльності, що зумовлює високий рівень його інтелектуальної та особистісної активності, участі в процесі навчального пізнання» (с. 128). Проведення такої форми семінарів можна посилити, увівши елементи ролівої гри, розподіливши ролі між студентами, що, на думку В. Головенкіна (2019), «одержує свого роду роліве «інструментування», яке відображає реальні позиції людей, які беруть участь у науковій або іншій дискусіях. Наприклад, можна ввести ролі ведучого, доповідача, опонента або рецензента, психолога, експерта й ін. (с. 138-139). Семінари дискусійного спрямування можна проводити під час вивчення фахових дисциплін з метою формування навичок діалогічної взаємодії, комунікативних умінь, активізації пізнавальної діяльності щодо вивчення проблемних питань лінгвокраїнознавства і суміжних наук, з урахуванням міждисциплінарного контенту. Серед тем дискусійного характеру можна запропонувати такі, що розкривають особливості примноження традицій виховання, сформованих у певній етнічній культурі, збереження і трансформаційні зміни календарної і родинної обрядовості в різних регіонах, визначають особливості культури, мови, традицій різних етносів тощо. Цікавими, такими, що викликають значний дослідницький стимул у студентів, є теми, пов'язані зі специфікою мовного втілення національного характеру українців, лінгвістичною і ритуальною організацією родинних обрядів, суперечливих питань використання слів іншомовного походження, неологізмів,

особливостей використання традиційного стилю в сучасній модній індустрії тощо.

З метою активізації пізнавальної роботи майбутніх учителів української мови і літератури на міждисциплінарних засадах важливо стимулювати їх **самостійну роботу** у процесі підготовки до практичних і семінарських занять з дисциплін «Етнографія», «Етнологія», «Мовознавство». Аналізуючи значення самостійної роботи у професійному становленні майбутнього фахівця, Н. Мачинська (2012) зауважує, що така робота «передбачає розв'язання типових завдань, виконання різноманітних вправ за певним зразком. На цьому рівні відбувається засвоєння навчальної інформації. За здійснення дослідницької самостійної роботи пізнавальна діяльність набуває творчого, пошукового характеру, для її реалізації визначається система оптимального поєднання методів розв'язання проблемних ситуацій. На цьому рівні розумової діяльності виявляється інтелектуальний потенціал і творчі здібності студентів, реалізуються їх дослідницькі здібності» (с. 151).

Основними методами організації самостійної діяльності майбутніх фахівців у напрямі опрацювання лінгвокраїнознавчого матеріалу до фахових дисциплін є виконання **мікродосліджень і підготовка групових презентацій**. Так, проведення мікродосліджень під час самостійної підготовки до семінарських і практичних занять з фахових дисциплін має враховувати міждисциплінарну проблематику взаємодії лінгвокраїнознавства із суміжними філологічними, гуманітарними, українознавчими науками. Врахування міжпредметних зв'язків у процесі виконання визначеного завдання дозволить майбутнім учителям української мови і літератури багатоаспектно проаналізувати різні явища культури українців та інших етносів: мови, фольклору, традицій, символіки, міфів тощо. Науковці зазначають, що проведення мікродосліджень сприяє тому, що «студенти набувають індивідуального досвіду дослідної роботи, у них формуються необхідні дослідницькі вміння, готовність до здійснення власного самостійного дослідження» (Осова, 2011, с. 119), «сприяє розвитку творчого мислення,

креативних здібностей, умінь і навичок дослідницького характеру, поглибленню знань з певного предмета» (Саприкіна, 2010, с. 343). Тематика мікродосліджень має викликати мотивацію до їх виконання, що зумовлено специфікою проведення шляхом пошуку емпіричного матеріалу, здійснення своєрідних експедицій регіонами чи окремими населеними пунктами, наприклад: регіоналізми на території України, назви одягу, страв, одягу, свояцтва, гідроніми, топоніми, легенди про походження назв тощо.

Значний інтерес у сучасних студентів, зокрема майбутніх учителів української мови і літератури, викликає така форма роботи, як підготовка **групових презентацій**. На переконання І. Шевченко (2012), використання цієї форми «дозволяє досягти максимальної ефективності презентації інформації, забезпечуючи одночасний вплив на зорові і слухові органи чуття слухачів» (с. 23). Завдяки виконанню колективної роботи під час підготовки групової презентації розвиваються уміння роботи в команді, визначається стратегія представлення результатів спільної діяльності, а також збагачуються міждисциплінарні знання майбутніх фахівців саме під час пошуку джерел, їх систематизації, студювання тощо. Доцільно запропонувати студентам виконання групових презентацій з проблем, які потребують візуальної демонстрації, зіставлення регіональної специфіки тощо. Це можуть бути теми, пов'язані з представленням специфіки вишивки в різних регіонах та мовного вираження символів на ній, регіонального вираження оберегів, національного вбрання, походження назв видатних пам'яток і місць, наукові досягнення українців у галузі лінгвокраїнознавства та суміжних наук, міфосимволіка і мовне обрамлення виготовлення писанок тощо.

З метою реалізації педагогічної умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури щодо активізації їхньої навчальної і науково-дослідницької діяльності з урахуванням міждисциплінарних зв'язків варто використовувати таку форму навчання, як **спецсемінари дослідницького характеру**. З приводу потенціалу таких занять І. Луцик (2009) зазначає, що «на сучасному етапі існує велика кількість

різновидів семінарів, кожен з яких створює специфічні умови для вияву активності студента. У вишах широкого поширення набувають спецсемінари – семінари дослідницького типу з незалежною від лекційного курсу тематикою, метою яких є поглиблене вивчення окремих науково-практичних проблем, з котрими зустрінеться майбутній фахівець. Для семінарів є характерним безпосередній контакт викладачів і студентів, тому дуже важливо встановити атмосферу довіри, взаєморозуміння, уміло втягувати студентів у дискусію» (с. 126). У контексті формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури доцільно проводити спецсемінари дослідницького типу, які сприяють активізації пошукової роботи, міждисциплінарному аналізу лінгвокраїнознавчих реалій, розвитку дослідницьких, аналітичних і презентаційних умінь. Проблематика спецсемінарів дослідницького спрямування може стосуватись тем, які розкривають особливості студентського фольклору, художньої картини світу творів Ю. Федьковича, М. Матіос, Люко Дашвар та інших митців слова, творчість яких має яскравих національний колорит, проблематики праць з фольклористики, етнографії, лінгвістики відомих учених (О. Потебні, М. Максимовича, О. Котляревського, Ф. Вовка, М. Сумцова та ін.), культурних особливостей різних етнічних груп на території України, особливостей виникнення лінгвістичної географії тощо.

Активізації навчальної і науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів української мови і літератури на міждисциплінарній основі значно сприяє використання **дослідницьких завдань** у процесі підготовки до семінарських і практичних занять з фахових дисциплін. Сучасні дослідники, зокрема К. Степанюк (2018), вважають, що під завданням такого типу розуміється «проблемне завдання, яке передбачає вивчення певних фактів та явищ, актуалізацію знань про них з метою вироблення й систематизації суб'єктивно нової інформації про дійсність. Їх виконання передбачає здійснення студентами певних дослідницьких дій, а саме: аналіз змісту матеріалу та прийомів роботи з ним, визначення можливостей для

диференціації» (с. 297). Доцільно у процесі підготовки до семінарських і практичних занять з фахових дисциплін запропонувати майбутнім учителям української мови і літератури дослідницькі завдання, що мають на меті здійснити аналіз художньої картини світу письменника за алгоритмом, розробленим О. Москвичовою (2018), відповідно до якого необхідно схарактеризувати ставлення автора до світу, філософські аспекти, національні і соціальні чинники, ціннісне, естетичне, етичне висвітлення дійсності; мовний аспект тощо. Серед наявних дослідницьких завдань варто спрямувати зацікавленість студентів проблемами аналізу жаргонізмів, сленгізмів, арготизмів, професіоналізмів, мовних та психологічних особливості українців і інших народів у різних регіонах України тощо.

У процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, зокрема під час активізації навчальної і науково-дослідницької діяльності на міждисциплінарній основі, конструктивною формою взаємодії з викладачами фахових дисциплін є залучення до роботи **творчої лабораторії**. В. Гончарук (2017) переконливо доводить, що «учитель-філолог та українознавець повинен досконало знати історію України, захоплюватися краєзнавством, вести пошуково-дослідницьку роботу з українознавства, багато займатися самоосвітою. До свідомості студентів важливо доносити думку про необхідність створення учителем його «творчої лабораторії». В основу творчої лабораторії вчителя треба покласти творчий підхід» (с. 74-77). Тому з метою формування дослідницьких, творчих, аналітичних, комунікативних умінь майбутніх учителів української мови і літератури варто залучати їх до творчих лабораторій, які в подальшому слугуватимуть взірцем креативної педагогічної роботи в закладах середньої освіти. Методами роботи в межах творчої лабораторії може бути ознайомлення з творами українських письменників окремого регіону, аналіз лексики певних населених пунктів за різними ресурсами, опанування етнографічних, географічних, антропологічних особливостей регіону та написання з його урахуванням власних творів тощо.

Підсумковою формою навчальної і науково-дослідницької роботи щодо опанування теорії і практики лінгвокраїнознавства, суміжних наук, що вивчають етнографічні, фольклорні, лінгвістичні та інші реалії, може бути виконання **міждисциплінарних проєктів у межах наукового гуртка**. О. Глазунова (2019), аналізуючи специфіку цієї форми навчання в закладах вищої освіти, зазначила, що «реалізація проєктних завдань у межах однієї дисципліни обмежує використання проєктної методики. Актуальним є питання інтеграції кількох навчальних дисциплін при розробці проєктних завдань, що дасть змогу покращити якість засвоєння матеріалу студентами як з кожної дисципліни, так і в комплексі, формувати у них інтегральну компетентність» (с. 139). Зважаючи на те, що лінгвокраїнознавча компетентність є інтегративною професійною якістю, її формування у майбутніх учителів української мови і літератури може бути ефективним за умови використання подібних проєктів. Так, на нашу думку, для виконання міждисциплінарних групових проєктів можна рекомендувати дослідницькі проблеми, які стосуються термінології, сучасного й історичного дискурсу суміжних з лінгвокраїнознавством наук. Серед можливих запропонованих тем може бути тема особливостей функціонування української мови в діаспорі, специфіка функціонування професійних жаргонів, молодіжного сленгу в українському суспільстві, тенденції виникнення неологізмів в українській мові тощо. Важливим є етап підготовки до презентації міждисциплінарного проєкту, у процесі якого добираються зразки різних видів мистецтв (образотворчого, музичного, кіномистецтва, театрального тощо), готується огляд персонології його виконання, а в перспективах дослідження варто окреслити можливості використання в освітній практиці сучасної школи. Після етапу презентування необхідно обговорити позитивні аспекти і недоліки, здійснивши таким чином рефлексивну самооцінювальну роботу, зважити орієнтири і змодельовати ситуації використання у процесі викладання філологічних дисциплін у школі.

Отже, визначені педагогічні умови покладено в основу реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

2.3. Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін

Теоретичний аналіз проблеми формування фахових компетентностей майбутніх учителів української мови і літератури, вивчення потенціалу фахової підготовки цих фахівців у закладах вищої педагогічної освіти засвідчили, що формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів відбуватиметься більш ефективно, якщо розробити і поетапно впровадити модель формування цієї якості у процесі вивчення фахових дисциплін.

У наукових джерелах поняття «модель» (лат. *modus* – міра, зразок) трактується як схема, зображення, опис будь-якого явища чи процесу (Сластєнин, 1997, с. 325); система елементів, що структурує зв'язки, функції предмета дослідження (Кузьміна, 1990); конструкція, компонентами якої є об'єкт-оригінал (*Педагогічний словник*, 2001, с. 221); схема для пояснення якогось явища або процесу, предметну, знакову або уявну систему, що відтворює, імітує чи відображає принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки і характеристики об'єкта дослідження (оригіналу), безпосереднє вивчення якого неможливе, ускладнене або недоцільне і може замінити цей об'єкт у пізнавальному процесі з метою одержання нових знань про нього (*Філософський словарь*, 1987, с. 394).

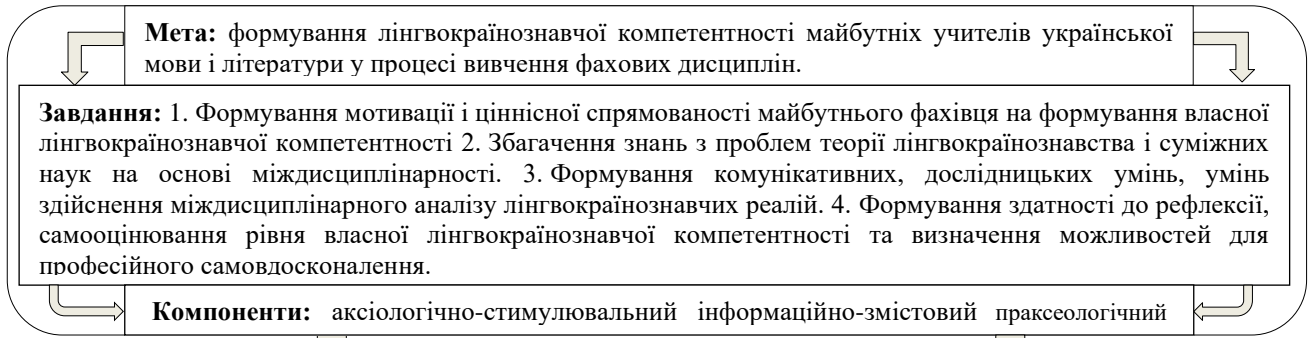
У дослідженні ми керуємося таким визначенням: модель – це схема, специфічно створений, матеріальний або мисленнєвий об'єкт, своєрідний інструмент пізнання, цілісна структура, що відтворює суттєві властивості, наочно-образні характеристики та зв'язки елементів і функцій об'єкта-

оригінала і спрямована на досягнення нового результату, перспективної мети (Загвязинский, 2005; Кузнецова, 2001; Левин, 2001).

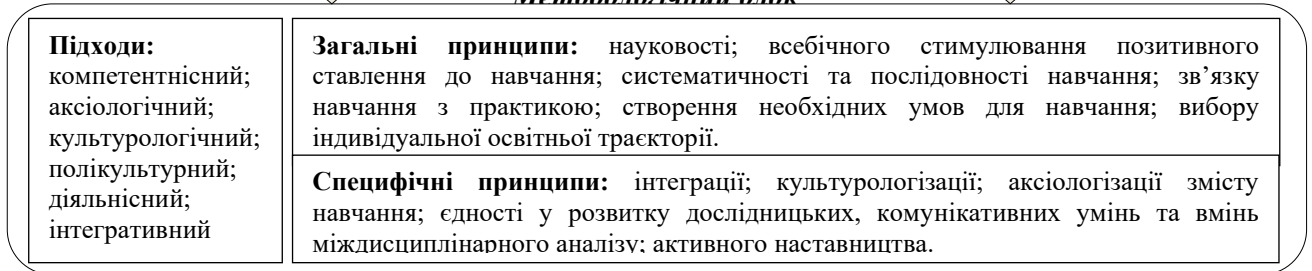
У педагогічній науці й освітній практиці моделювання визначається як процес узагальнення складових реалізації формування чи розвитку певної професійної чи особистісної якості, предметного результату освітнього процесу. Слушною в цьому контексті є думка А. Теплицької (2015) про те, що «в основі моделі лежить науково обґрунтована теорія особистісно орієнтованого навчання; ця система технологічна, що дозволяє її реалізувати за допомогою традиційних форм, методів і засобів професійної підготовки вчителя, а також дає можливість для проектування інноваційних технологій; опирається на попередні освітні моделі» (с. 181-191). Досліджуючи специфіку професійної діяльності вчителя, О. Столяренко (2015) доводить, що найбільш доцільно в підготовці сучасного вчителя застосовувати моделювання «як метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти системи, одержати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку» (с. 12).

Узагальнюючи положення вчених щодо доцільності застосування моделі і моделювання до процесу формування професійних компетентностей сучасного вчителя, вважаємо науково обґрунтованим теоретично розробити і практично апробувати модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

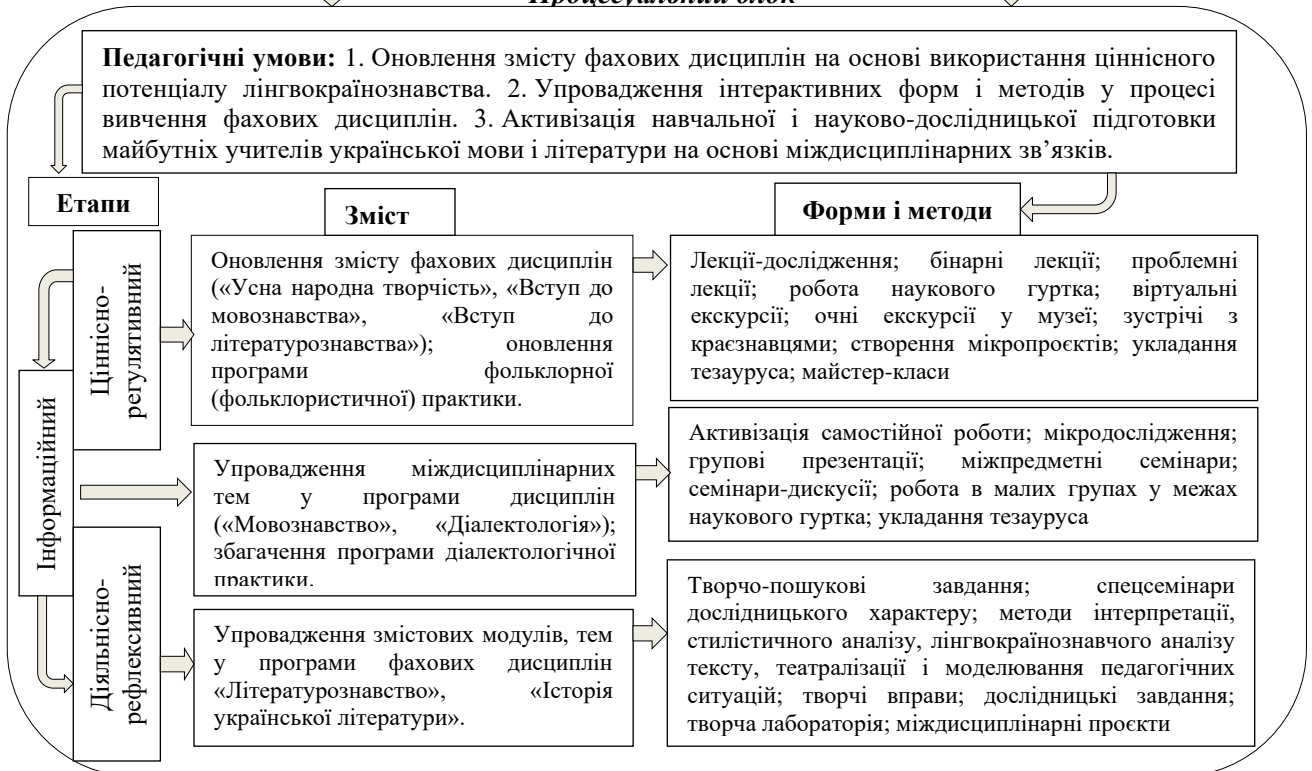
Цільовий блок



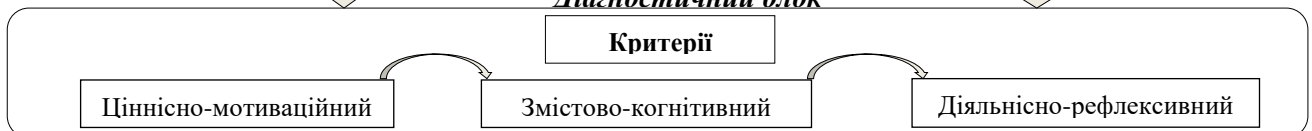
Методологічний блок



Процесуальний блок



Діагностичний блок



Результативний блок

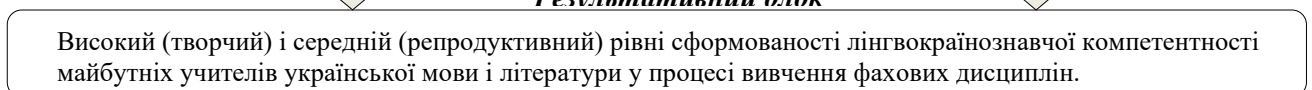


Рис. 1. Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін

Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури є одним із невід'ємних і важливих завдань професійної підготовки, зокрема під час опанування фахових дисциплін. Адже вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу шляхом збагачення змісту, відповідного добору форм і методів передбачає вдосконалення лінгвістичних, літературознавчих, українознавчих знань, виявлення в мові національно-культурної семантики, оволодіння необхідною інформацією щодо політичного устрою, історичних подій, фактів нашої держави, пізнання культури, побуту, поглядів та психології українців через вивчення мови, підвищення рівня розвитку пізнавального процесу майбутніх філологів, розширення їхнього світогляду тощо. Розроблена нами модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури може бути реалізована в закладах вищої педагогічної освіти з метою професійного розвитку, формування їх як носіїв полікультурно-толерантної та культуро-ідентичної позиції світосприйняття.

Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін включає наступні **блоки: цільовий, методологічний, процесуальний, діагностичний, результативний**. Цільовий блок визначає мету, завдання, компоненти формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів; методологічний – підходи і принципи; процесуальний розкриває педагогічні умови, етапи, зміст, форми і методи кожного етапу; діагностичний містить, критерії, показники, рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності; результативний блок репрезентує рівень сформованості визначеної якості.

Цільовий блок включає визначення мети, що конкретизується в завданнях упровадження авторської моделі. Метою моделі є формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін шляхом упровадження

обґрунтованих педагогічних умов. Завданнями реалізації моделі є формування компонентів лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі опанування фахових дисциплін. Це насамперед 1) формування мотивації і ціннісної спрямованості особистості майбутнього фахівця на формування власної лінгвокраїнознавчої компетентності; 2) збагачення знань з проблем теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук (фольклористики, лінгвістики, літературознавства, етнографії, українознавства тощо) на основі міждисциплінарності; 3) формування комунікативних, дослідницьких умінь, умінь здійснення міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій; 4) формування здатності до рефлексії, самооцінювання рівня власної лінгвокраїнознавчої компетентності та визначення можливостей для професійного самовдосконалення.

Методологічний блок моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін містить **підходи** та **принципи**, які покладено в основу формування визначеної якості на всіх етапах. На наше переконання, у процесі реалізації цієї моделі доцільно опиратися на положення *компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного* підходів.

Опертя на положення *компетентнісного підходу* визначає провідні методологічні орієнтири у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як важливої фахової компетентності, що передбачає сформованість мотивації і ціннісних орієнтацій в опануванні лінгвокраїнознавчими знаннями та теорією суміжних наук, що вивчають реалії в міждисциплінарному контексті, наявність сформованих дослідницьких і комунікативних умінь, умінь міждисциплінарного аналізу з метою ретрансляції лінгвокраїнознавчого матеріалу в змісті філологічних дисциплін, під час організації виховної і дослідницької роботи учнів у закладах середньої освіти.

Аксіологічний підхід передбачає врахування у процесі реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін гуманістичної зорієнтованості навчання, а також особистісних цінностей, прагнення до постійного самозростання, саморозвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця. Ідеї аксіологічного підходу у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності реалізуються під час структурування змісту навчання, зокрема впровадження змістових модулів з проблем лінгвокраїнознавства у програми фахових дисциплін, добору інтерактивних форм і методів навчання на основі ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства, суміжних наук, які вивчають проблеми впливу цінностей на особистість різних виявів культури.

Культурологічний підхід у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів під час вивчення фахових дисциплін становить методологічне підґрунтя структурування змісту фахової підготовки з урахуванням цінностей різних лінгвокраїнознавчих реалій на межі різних філологічних, українознавчих, культурологічних та інших дисциплін – мовознавства, історії української літератури, літературознавства, етнографії, фольклористики, діалектології та ін. У процесі структурування змісту фахових дисциплін і добору відповідних форм і методів важливо врахувати специфіку лінгвокраїнознавчих реалій у локальному, регіональному і державному контекстах, схарактеризувавши фольклорні, етнографічні, географічні та інші особливості з позиції унікальності мовних, обрядових, літературних та інших явищ культури.

Полікультурний підхід у контексті формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін спрямований на врахування поліетнічності сучасного українського суспільства під час опанування специфіки лінгвокраїнознавчих реалій українського народу та інших етносів, що проживають в Україні, зокрема на території порубіжжя, вивчення лінгвістичних, етнографічних, діалектологічних,

фольклорних та інших особливостей культури в регіонах, де проживають різні етнічні групи і відповідно формування толерантно полікультурної свідомої позиції майбутнього фахівця.

Діяльнісний підхід у контексті реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів забезпечує опанування фахових (лінгвістичних, літературознавчих, фольклористичних, культурологічних) дисциплін, організацію фахових практик, науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-філологів на основі використання інтерактивних форм і методів, що дозволяє на високому професійному рівні здійснювати педагогічну діяльність в умовах загальноосвітньої школи. Цей підхід спрямований на організацію пізнавальної, дослідницької і практичної діяльності майбутніх учителів-філологів, що забезпечує їхню активність у формуванні особистих і професійних якостей: дослідницьких, комунікативних умінь, умінь міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій тощо.

Інтегративний підхід під час реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін ґрунтується на врахуванні міжпредметних зв'язків між мовознавчими, культурологічними, літературознавчими та іншими дисциплінами та визначає можливості використання лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі викладання філологічних дисциплін, організації виховної і дослідницької діяльності учнів в умовах загальноосвітніх закладів. Інтегративний підхід реалізується у структуруванні змісту фахових дисциплін шляхом упровадження змістових модулів і окремих тем у навчальні програми, а також під час збагачення змісту фахових практик (фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної), у процесі розроблення тематики міждисциплінарних проєктів, виконання дослідницьких, творчо-пошукових завдань, проведення міждисциплінарних семінарів, організації самостійної роботи тощо. Цей підхід визначається необхідністю створення умов у закладі вищої педагогічної освіти для подальшого розвитку фахових компетентностей

майбутнього вчителя-філолога з урахуванням міждисциплінарного контексту філологічних, українознавчих та інших наук.

Методологічний блок моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів у процесі вивчення фахових дисциплін також включає загальні й специфічні принципи. На основі праць С. Гончаренка (2008), О. Ткаченка (2019), Н. Рудевич (2016) нами було виділено загальні й специфічні принципи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Нами визначено такі загальні принципи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у процесі вивчення фахових дисциплін:

1. Принцип науковості передбачає оволодіння лінгвокраїнознавчими знаннями, засвоєння теоретичного матеріалу з фахових дисциплін (вступ до мовознавства, фольклористика, діалектологія, вступ до літературознавства тощо) з урахуванням наукових ідей, концепцій, теорій, сформованих у міждисциплінарному контексті суміжних наук. У процесі структурування змісту фахових дисциплін, у контексті збагачення їх змістовими модулями і темами важливо враховувати надбання теорії лінгвістики, літературознавства, фольклористики, сформовані в діахронічному та синхронічному аспектів в українській і зарубіжній науці.

2. Принцип всебічного стимулювання позитивного ставлення до навчання передбачає формування потреби, зацікавленості, ціннісного ставлення до набуття знань з теорії лінгвокраїнознавства, умінь міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій, усвідомлення важливості та необхідності їх використання в майбутній професійній діяльності – під час викладання української мови і літератури в закладах середньої освіти, організації виховних заходів, проведення дослідницької роботи тощо.

3. Принцип систематичності та послідовності навчання визначає послідовність і логічність опанування лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі

структурування змісту фахових дисциплін, оновлення змісту фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної практик, добору інтерактивних форм і методів під час організації аудиторної, самостійної, науково-дослідницької роботи, вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у міждисциплінарному контексті – у процесі вивчення фахових дисциплін залежно від курсу навчання.

4. Принцип зв'язку навчання з практикою дозволяє зорієнтувати процес вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу на практичне використання в майбутній професійній діяльності – з метою ефективного викладання української мови і літератури в школі, організації виховних заходів, скеровування науково-дослідницькою роботою учнів. Відповідно здійснюється добір форм і методів навчання, з-поміж яких – виконання міждисциплінарних проєктів, моделювання педагогічних ситуацій, театралізація, оновлення програм фахових практик тощо.

5. Принцип створення необхідних умов для навчання передбачає забезпечення доступу до навчально-методичних, лексикографічних, довідниково-енциклопедичних видань, а також чітка зорієнтованість в опануванні віртуальних ресурсів, виконання завдань дослідницького, практико-орієнтованого, творчо-пошукового типу. На основі організації групової, самостійної роботи має відбуватись інтерактивне вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у процесі опанування фахових дисциплін – літературознавства, мовознавства, усної народної творчості, етнографії тощо.

6. Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії реалізується під час проєктування мети і основних етапів її досягнення індивідуально до кожного майбутнього вчителя української мови і літератури, який разом з викладачем-наставником має визначити напрями професійного зростання, з-поміж яких – формування фахових компетентностей, зокрема й лінгвокраїнознавчої компетентності. Згідно з цим принципом відбувається стимулювання професійної самореалізації майбутнього вчителя шляхом здійснення навчальної, науково-дослідницької, практичної діяльності.

Вважаємо, що методологічними орієнтирами формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін мають бути визначені специфічні принципи, що детермінують особливості формування цієї якості майбутнього фахівця.

Специфічними принципами формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що входять також у методологічний блок моделі формування цієї якості, є:

1. Принцип інтеграції полягає в реалізації ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства у процесі оновлення змісту, форм і методів вивчення фахових дисциплін, практик на міжпредметній основі. Термінологічне поле лінгвокраїнознавства, зокрема ключове поняття «реалії», опановується майбутніми фахівцями у процесі вивчення фахових курсів – мовознавчих, літературознавчих, фольклористичних, українознавчих тощо. Лінгвокраїнознавчий матеріал у фаховій підготовці вчителя української мови і літератури вивчається лише у процесі опанування фахових дисциплін, а тому потребує змістового, тематичного впровадження в навчальні програми відповідних курсів на основі міждисциплінарної взаємодії.

2. Принцип культурологізації під час формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає опертя на теорію і практику вивчення різних культурних явищ у контексті різних наук: лінгвокраїнознавства – лінгвокраїнознавчих реалій, фольклористики – фольклорної традиції, літературознавства – теорій і концепцій аналізу літературних творів і літературного процесу загалом, лінгвістики – мовних одиниць, етнографії – етнографічної специфіки регіонів тощо. Оновлення змісту фахових дисциплін з урахуванням цього принципу збагачує світоглядні цінності майбутніх фахівців, сприяє професійній самореалізації у сфері взаємодії культури й освіти.

3. Принцип аксіологізації змісту навчання в контексті впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів

української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін зумовлює реалізацію її мети – формування ціннісних орієнтирів щодо опанування лінгвокраїнознавчими реаліями, ретрансляції ціннісного досвіду суміжних наук у напрямі дослідження мови, традицій, ремесел тощо в освітній практиці. Відповідно структурування змісту фахових дисциплін та добір форм і методів здійснюватиметься з урахуванням ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства й інших наук.

4. Принцип єдності у розвитку дослідницьких, комунікативних умінь та умінь міждисциплінарного аналізу передбачає спрямованість моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, що передбачає зорієнтованість навчання, науково-дослідницької, практичної, самостійної роботи майбутнього фахівця на послідовне і системне формування спектра визначених умінь. Адже їх сформованість у майбутнього вчителя визначатиме успішність опанування лінгвокраїнознавчого матеріалу в умовах закладу вищої освіти, а також дозволить успішно використовувати набутий досвід у практиці навчання українській мові і літературі учнів у закладах середньої освіти, проведення виховної і дослідницької роботи учнівської молоді.

5. Принцип активного наставництва під час формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін передбачає наявність дієвої, активної, стимулюючої позиції викладачів, які забезпечують фахову підготовку майбутніх фахівців у закладах вищої педагогічної освіти. Завдання викладача – забезпечити діалогову взаємодію зі студентами на всіх етапах впровадження авторської моделі формування цієї якості, уможливити їх «занурення» у творче, наукове середовище взаємодії, партнерства, академічного менторства, що ґрунтується на інтелектуальному творчому зв'язку студентів і викладачів фахових дисциплін.

Процесуальний блок візуалізує поетапність реалізації моделі та педагогічних умов формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Теоретично обґрунтовані педагогічні умови (оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків) упроваджуються на всіх етапах апробації авторської моделі, що уможливорює системність, послідовність, логічність формування визначеної якості.

Процес упровадження моделі та педагогічних умов формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення фахових дисциплін відбувається впродовж трьох етапів, що мають конкретну мету.

Ціннісно-регулятивний етап спрямований на формування мотивації і ціннісної спрямованості лінгвокраїнознавчої компетентності особистості майбутнього вчителя української мови і літератури щодо розвитку власної лінгвокраїнознавчої компетентності (формування акіологічно-стимулювального компонента). Реалізації цієї мети сприятиме відповідне структурування змісту фахових дисциплін і фольклорної (фольклористичної) практики та добору ефективних форм і методів: лекції-дослідження, бінарні лекції, проблемні лекції, віртуальні екскурсії, очні екскурсії в музеї культурологічного, українознавчого, мистецького спрямування певного регіону; зустрічі з краєзнавцями; проведення проблемних лекцій з фахових дисциплін; створення мікропроектів з лінгвокраїнознавчої проблематики, укладання тезауруса, майстер-класи тощо.

На **інформаційному етапі** впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки має відбуватися збагачення знань з

проблем теорії лінгвокраїнознавства й суміжних наук (фольклористики, лінгвістики, літературознавства, етнографії, українознавства тощо) на основі міждисциплінарного аналізу реалій (формування кінформаційно-змістового компонента). Тому доцільно на цьому етапі оновлювати зміст фахових дисциплін, а також використовувати такі форми і методи: семінари-дискусії, робота в малих групах у межах наукового гуртка та практичних занять, спецсемінари дослідницького характеру, міжпредметні семінари, продовження лексикографічної роботи щодо укладання тезауруса, збагачення програми діалектологічної практики тощо.

Діяльнісно-рефлексивний етап упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін спрямовується на формування комунікативних, дослідницьких умінь, умінь здійснення міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій; формування здатності до рефлексії, самооцінювання рівня власної лінгвокраїнознавчої компетентності та визначення можливостей для професійного самовдосконалення (формування праксеологічного компонента). Саме тому варто використовувати спектр таких форм і методів: творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення» та ін.), залучення до роботи творчої лабораторії, виконання і представлення міждисциплінарних дослідницьких проєктів тощо.

Діагностичний блок моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін охоплює критерії, показники та рівні сформованості визначеної якості. Відповідно до структури лінгвокраїнознавчої компетентності підібрано критерії та визначено показники:

- аксіологічно-стимулювальному компоненту відповідає ціннісно-мотиваційний критерій, який діагностується за такими показниками: мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності;

спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності;
сформованість ціннісних орієнтацій;

- інформаційно-змістовому компоненту відповідає змістово-когнітивний критерій, що діагностується за показниками: володіння лінгвокраїнознавчими знаннями; міцність лінгвокраїнознавчих знань; міждисциплінарні знання;
- праксеологічному компоненту відповідає діяльнісно-рефлексивний критерій, що діагностується за показниками: дослідницькі і комунікативні уміння; уміння здійснення міждисциплінарного аналізу реалій; прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності.

З метою здійснення об'єктивної діагностики рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін підібрано діагностичний інструментарій (авторський і адаптований), що дозволяє на початковому, проміжному і підсумковому етапах експериментальної роботи здійснювати діагностичні зрізи володіння цією якістю.

Результативний блок визначає рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що діагностується за визначеними компонентами, критеріями і показниками цієї якості.

Отже, теоретично обґрунтована нами модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін спрямована на формування мотивації і ціннісних орієнтацій опанування лінгвокраїнознавчого матеріалу, на збагачення і поглиблення теоретичних знань лінгвокраїнознавства й суміжних наук, на розвиток дослідницьких, комунікативних умінь і умінь міждисциплінарного аналізу реалій, на розкриття творчого потенціалу майбутніх фахівців для подальшого розвитку і саморозвитку в майбутній професійній діяльності.

Висновки до другого розділу

Відповідно до структури лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, визначено критерії і показники сформованості цієї якості. Аксіологічно-стимулювальному компоненту відповідає ціннісно-мотиваційний критерій, який характеризується за показниками: мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності; спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності; сформованість ціннісних орієнтацій. Інформаційно-змістовому компоненту відповідає змістово-когнітивний критерій, що визначається за показниками: володіння лінгвокраїнознавчими знаннями; міцність лінгвокраїнознавчих знань; міждисциплінарні знання. Праксеологічному компоненту відповідає діяльнісно-рефлексивний критерій, що діагностується за показниками: дослідницькі і комунікативні уміння; уміння здійснення міждисциплінарного аналізу реалій; прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності.

На основі визначених компонентів, критеріїв і показників лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін, схарактеризовано рівні сформованості цієї якості: низький (наслідувальний); середній (репродуктивний); високий (творчий). Визначені критерії (ціннісно-мотиваційний, змістово-когнітивний, діяльнісно-рефлексивний), показники та рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що формується у процесі вивчення фахових дисциплін, забезпечують можливість проведення констатувального експерименту та дослідити динаміку змін означеної якості під час формувального експерименту.

Теоретичний аналіз проблеми та вивчення специфіки фахової підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти уможливили обґрунтування педагогічних умов формування

лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін як чинників, що сприяють ефективній організації освітнього процесу, активізації всіх складових підготовки майбутніх фахівців: навчальної, науково-дослідницької, виховної і практичної.

Сутність першої педагогічної умови (оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства) полягає в опануванні теорії лінгвокраїнознавства та міждисциплінарної проблематики наукових досліджень різних гуманітарних галузей – фольклористики, лінгвістики, жанрології, теорії літератури, діалектології, функціональної стилістики, текстології, етнографії, культурології, лексикології, фразеології та ін., що багатоаспекто вивчають реалії – фольклорні, етнографічні, літературні, діалектні тощо. Відповідно проблемними змістовими модулями і темами на основі ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства було запропоновано оновити зміст фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства», «Мовознавство», «Діалектологія», «Літературознавство», «Історія української літератури») та практик (фольклорної (фольклористичної) та діалектологічної).

Друга педагогічна умова (упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін) спрямована на добір таких інтерактивних форм і методів вивчення лінгвокраїнознавчих реалій, які, на нашу думку, доцільно використовувати у процесі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури під час вивчення фахових (мовознавчих, фольклористичних, літературознавчих, етнографічних) дисциплін, організації науково-дослідницької діяльності з проблем лінгвокраїнознавчих студій, підготовки до здійснення виховної роботи в закладах середньої освіти, організації фахових практик у закладах вищої педагогічної освіти.

Третя педагогічна умова (активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі

міждисциплінарних зв'язків) передбачає вивчення лінгвокраїнознавчих реалій у контексті опанування фахових дисциплін, організації науково-дослідницької роботи шляхом використання форм і методів з урахуванням міждисциплінарного характеру вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу – фольклорних, літературних, етнографічних, географічних та інших реалій, що на практиці реалізується під час опанування інтегративного змісту фахової підготовки.

Обґрунтовані педагогічні умови спрямовані на впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, що ґрунтується на положеннях методологічних підходів (компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного), реалізується в межах цільового, методологічного, процесуального діагностичного і результативного блоків, у процесі ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного етапів. Результатом реалізації моделі є сформований високий (творчий) і середній (репродуктивний) рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Основні наукові результати, висвітлені у розділі, опубліковано у працях автора: Вернигора, О. (2019а, 2018а, 2018b, 2017b).

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

У третьому розділі проаналізовано хід і результати експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Виявлено стан сформованості цієї якості за визначеними критеріями, показниками і рівнями (констатувальний етап експерименту). Викладено хід формувального етапу експерименту, спрямованого на перевірку ефективності моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Схарактеризовано динаміку змін визначеної якості за результатами експериментальної роботи за допомогою методів математичної статистики.

3.1. Організація і хід констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи

Експериментальна робота була спрямована на виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури та впровадження авторської моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Експериментальна робота передбачала два етапи: констатувальний (поділявся на два етапи) та формувальний (додаток Б).

Метою констатувального експерименту було:

1) проаналізувати навчальні плани і програми дисциплін фахового спрямування в закладах вищої педагогічної освіти щодо потенціалу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури;

2) розробити діагностичний інструментарій щодо виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін;

3) проаналізувати стан сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за допомогою розробленого нами діагностичного інструментарію відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів.

Констатувальний етап експерименту реалізовувався упродовж 2016-2017 рр.

На першому етапі констатувального експерименту (2016 р.) було проаналізовано навчальні плани і програми фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти щодо потенціалу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освіта / педагогіка.

Було здійснено аналіз навчальних планів і програм фахових дисциплін на мовно-літературному факультет імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, факультеті іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, факультеті української філології та літературної творчості імені Андрія Малишка Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, факультетах філології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка.

У процесі аналізу навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти

було з'ясовано, що базовими фаховими дисциплінами, які мають потенціал щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів, є «Вступ до мовознавства», «Мовознавство», «Літературознавство», «Вступ до літературознавства», «Усна народна творчість», «Діалектологія», «Історія української літератури», «Етнографія», «Українознавство», «Народознавство», а також вагомим ресурсом формування означеної якості є діалектологічна, фольклорна (фольклористична) практики.

Студіювання програм з дисципліни «Усна народна творчість» (Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (розробник – Н. Сивачук) (Сивачук, 2008), Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (розробник – Н. Кириленко) (*Робоча програма «Фольклор»*, 2015; *Робоча програма «Фольклористика Сумщини»*, 2015) та ін.) дозволило з'ясувати, що дисципліна знайомить студентів з теорією і практикою усної народної творчості, зі звичаями, традиціями, побутом, культурою та спадщиною української нації. Студенти вивчають досягнення українських і зарубіжних фольклористичних шкіл та напрямів, «занурюються» в середовище історичного минулого, поглиблюють свої знання про етнічну специфіку побутової культури. Знання з усної народної творчості дають змогу сформулювати розуміння цінностей культури через жанрологію, стилістику фольклорних текстів.

Вивчення змісту програм мовознавчих дисциплін («Вступ до мовознавства», «Мовознавство», «Діалектологія») окремих університетів, зокрема Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Житомирського державного університету імені Івана Франка, сприяло окресленню потенціалу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Так, курс мовознавства спрямований на опанування проблем загального і часткового мовознавства, студіювання лінгвістичних досліджень, опанування теорії і

практики лінгвістичного аналізу тексту, розкриття проблем історичного розвитку мов (Дорошенко, 2006).

Дисципліна «Діалектологія» покликана формувати у майбутніх учителів-філологів систему лінгвістичних знань з української діалектології, виробити у них чітко сформовані вміння та навички вільного володіння матеріалом з української діалектології, визначити місце діалектології серед інших наук гуманітарного циклу, розуміти роль і значення діалектних даних для вирішення проблем сучасної української літературної мови, застосовувати теоретичний матеріал під час практичних занять (Гримашевич, 2018), а також формувати уміння діалектологічного аналізу текстів, здатності до самостійного аналізу діалектної специфіки української мови (Березовська, 2015).

Вивчення змісту навчальних програм літературознавчих дисциплін підготовки майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої педагогічної освіти («Вступ до літературознавства», «Літературознавство», «Історія української літератури») дозволило стверджувати, що ці курси спрямовані на аналіз текстів українського і зарубіжного письменства крізь призму теорії літератури, з позиції відомих теорій і концепцій літературознавчого аналізу у взаємодії з мистецтвознавством, психологією. Майбутні філологи, опановуючи матеріал літературознавчих курсів у синхронічному й діахронічному аспектах, аналізують художню картину світу письменників, ідіостиль їхніх творів, досліджують регіональну специфіку тексту, слова-символи та їхнє значення, а також лексику, що має національну, соціальну, професійну, територіальну маркованість на позначення громадського життя, державного устрою українців тощо. Відповідно літературознавчі дисципліни мають значний потенціал формування лінгвокраїнознавчої компетентності, однак аналіз навчальних програм підтвердив несистемне вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу майбутніми вчителями української мови і літератури, недостатність уваги до міждисциплінарного аналізу лінгвокраїнознавчих реалій (*Інформаційний пакет*, 2017); *Освітньо-професійна програма*, 2017).

Аналіз навчальних програм з українознавчих дисциплін («Українознавство», «Етнографія», «Народознавство») Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (розробники – О. Єременко, А. Черниш) (*Робоча програма «Українознавство», 2015*), Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди дає можливість стверджувати, що увага зосереджується на вивченні історії українського народознавства та етнографії, історичних етапів розвитку української мови, етнорегіональної своєрідності українців, етнічної історії національних груп, закономірностей виникнення і становлення української нації, знайомлять із матеріальною і духовною культурою українців та їх рисами національного характеру, що сприяє орієнтуванню в особливостях етнопроцесу в Україні та в соціокультурному просторі держави.

У деяких університетах серед вибіркових дисциплін відповідно до навчальних планів підготовки вчителів української мови і літератури запропоновано спецкурси, що мають вагомий потенціал формування лінгвоукраїнознавчої компетентності майбутніх фахівців. Так, у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова запропоновано курс «Історичне краєзнавство» (для студентів II курсу), спрямований на опанування генези становлення краєзнавства в Україні, проблем ономастики, топоніміки й антропоніміки, вивчення археологічних джерел в історичному краєзнавстві, питань шкільного краєзнавства як галузі загального краєзнавства тощо (*Історичне краєзнавство, 2017*). Студенти III курсу мають можливість вивчати дисципліну за вибором «Країнознавство», метою якої є формування зацікавленості до вивчення географічного становища, клімату, історії, політичного устрою, традицій і под. країн, що вивчаються, сприяння позитивному ставленню до оволодіння культурою англомовного світу тощо (*Країнознавство, 2015*). У Сумському державному педагогічному університеті запропоновано опанування дисципліни за вибором «Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника» (розробник – О. Семенов) (*Робоча програма «Етнолінгводидактична культура», 2015*), що передбачає формування

етнолінгводидактичної культури майбутніх учителів-філологів, розвиток у них умінь етнолінгвістичного аналізу текстів при викладанні фахових предметів у загальноосвітньому закладі.

На цьому етапі констатувального експерименту доцільно було здійснити аналіз програм фольклорної (фольклористичної) і діалектологічної практик, що дозволило спроектувати можливості їх збагачення з метою формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Так, укладачами програми Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини визначено, що її метою є «закріпити знання з української діалектології, набуті на лекційних, практичних та лабораторних заняттях; ознайомитися з живим говірковим мовленням; зібрати відповідні діалектні матеріали для подальших діалектологічних студій, класифікувати та лінгвістично пояснювати їх» (*Діалектологічна практика*, 2013). Авторка програми фольклорної практики Н. Сивачук (2008), зауважила, що цей вид практичної роботи «включає цілу низку завдань: навчальних (розширення і поглиблення знань студентів з фольклору, українознавства), професійних (вироблення у студентів навичок фольклориста-збирача), наукових (озброєння студентів навичками, технологією ведення наукового дослідження, уміння спостерігати, записувати фольклор, систематизувати його)». Аналіз програм фольклорної і діалектологічних практик підтвердив вагомий потенціал формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури шляхом збагачення творчими, дослідницькими, пошуковими завданнями.

Отже, аналіз навчальних планів і програм підготовки майбутніх учителів української мови і літератури підтвердив потребу в збагаченні фахових дисциплін, практик лінгвокраїнознавчим матеріалом, що значно розширить тезаурус майбутніх фахівців, сприятиме вдосконаленню комунікативних, дослідницьких умінь, дозволить успішно використовувати лінгвокраїнознавчий контент у процесі викладання філологічних дисциплін у школі тощо.

На другому етапі констатувального експерименту (2017 р.) було розроблено діагностичний інструментарій щодо виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів, здійснено діагностику стану сформованості визначеної якості, було розподілено респондентів на контрольну і експериментальну групи, що слугувало основою для поділу груп на контрольні та експериментальні, а також для визначення в наступному формульованому експерименті динаміки сформованості означеної якості. Було продіагностовано 230 студентів – майбутніх учителів української мови і літератури, які навчаються в закладах вищої педагогічної освіти: Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Прикарпатському національному педагогічному університеті імені Василя Стефаника.

Проаналізуємо результати застосування діагностичного інструментарію з метою аналізу стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

З метою аналізу рівня сформованості **ціннісно-мотиваційного критерію** лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за показником **«мотивація щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності»** було розроблено авторську анкету (додаток В). Відповідаючи на запитання першого блоку анкети (*«Чи маєте Ви потребу у збагаченні власних знань про Україну, її взаємозв'язків з різними народами?»*, *«На Вашу думку, для чого майбутньому вчителю-філологу потрібні лінгвокраїнознавчі знання й уміння?»*, *«Чи маєте Ви мотивацію професійного зростання з обраного фаху? Яку?»*), майбутні філологи пояснювали так: «ні, бо я багато вже знаю», «я не впевнений, що буду працювати за обраним фахом», «я багато вже знаю про Україну, тому нема потреби в розширенні знань»; «не замислювався», «можливо, так, якщо в майбутньому працюватиму за обраним

фахом»; «звісно, оскільки я громадянин України», «тому що це наша держава і нам, як філологам, потрібно знати про неї якнайбільше», «так, щоб стати професіоналом, гарним учителем, гарним прикладом для майбутнього покоління», «хочу бути спеціалістом високого рівня».

На запитання *«Чи плануєте займатися науково-дослідницькою діяльністю з обраної спеціальності? З якої проблеми?», «Яким чином можна збагатити філологічні знання, уміння шляхом самоосвіти?»* переважали відповіді «не замислювався, можливо»; «ні»; студенти відповідали «так, бо це основа культурного світосприйняття філолога», «для підвищення рівня гуманітарної освіти», «для того, щоб уміти пояснити і збагатити знання своїх майбутніх вихованців», «щоб бути компетентним у своїй професії». Більшість студентів не відчували потреби розвиватися самостійно й не змогли спроектувати можливості самоосвіти, однак були й такі, хто постійно працює над собою, зокрема збирає фольклорний матеріал, цікавиться історією, персонологією національної культури, мовознавства тощо.

Відповіді на запитання *«Яким чином можна збагатити філологічні знання і уміння?»*, *«Які дисципліни Вас найбільше цікавлять з урахуванням інформації, про Україну, українців, економічні, міграційні, культурні процеси?»* переважно були наступними: «самостійно і додатково вивчати необхідний матеріал з мовознавства, фольклористики, діалектології, українознавства, літературознавства, історії України», «читати відповідну літературу»; не змогли відповісти на це запитання; «самостійно вивчати необхідний матеріал, співпрацювати з викладачем, займатися науково-дослідницькою роботою переважно з мовознавства, літературознавства, фольклористики, діалектології», «вдосконалювати знання під час практики» тощо.

За результатами відповідей на запитання *«Чи цікавлять Вас мовні особливості українців, інших народів? Чому?»*, *«Яке Ваше ставлення до мовної політики в Україні на сучасному етапі?»* студенти відповіли: «частково», мотивуючи це тим, що «народ повинен розмовляти тією мовою, якою хоче»; «усі повинні володіти рідною мовою і розмовляти українською», «так, тому що ця

інформація корисна для майбутньої професії»; «ні», «без коментарів» або не відповіли.

На запитання *«У Вашій родині є представники інших національностей? Чи виникають конфліктні ситуації на мовному ґрунті?»*, *«Чи дотримуються у Вашій родині народних традицій? Яких саме?»* майбутні філологи відповіли: «ні, не дотримуємось ніяких традицій»; «частково дотримуємось народних традицій, бо мало про них знаємо» (39,2%); «так, в родині є представники інших національностей, або знайомі, але конфлікти не виникають», «конфлікти виникають, коли йдеться про історичні події», «інколи виникають конфліктні ситуації через релігійні розбіжності чи культурні традиції», «дотримуємось народних традицій, найчастіше на Різдво, Великдень» тощо.

Загалом за показником «мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності» ціннісно-мотиваційного критерію майбутні учителі української мови і літератури продемонстрували рівні: високий (творчий) – 15 осіб (6,52%), середній (репродуктивний) – 55 осіб (23,91%), низький (наслідувальний) – 160 осіб (69,57%).

Для виявлення рівня сформованості визначеної якості за **показником «спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності»** ціннісно-мотиваційного критерію ми обрали методику ранжування за адаптованим опитувальником В. Сидоренко (2013) (додаток Г). Зміст запитань сформульовано таким чином, щоб насамперед з'ясувати позитивне, інноваційне, творче ставлення до майбутньої професії вчителя-філолога, і ті проблеми, що заважають студентам, гальмують їхнє професійно-особистісне зростання та спрямованість на формування фахових, зокрема лінгвокраїнознавчої, компетентностей.

У результаті застосування методики ранжування було з'ясовано стан усвідомлення майбутніми вчителями української мови і літератури сутності власної професійної компетентності як учителя-словесника, складових компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя, уміння здійснювати оцінку набутих професійних компетенцій, зокрема,

лінгвокраїнознавчої, уміння планувати і реалізовувати шляхи професійного розвитку, забезпечувати розвиток фахових компетентностей, зокрема лінгвокраїнознавчої, а також установки на творчість, інноваційність та самовдосконалення у професійній діяльності.

Відповіді студентів ранжувалися за категоріями: «знаю проблему», «можу поділитися власним досвідом», «хочу ознайомитися з досвідом», «потрібна допомога». Результати відповідей за цією методикою засвідчили, що рівні сформованості ціннісно-мотиваційного критерію за показником **«спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності»** становлять: високий (творчий) – 3,04%, середній (репродуктивний) – 26,52%, низький (наслідувальний) – 70,43%.

У процесі діагностики рівня сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за **показником** ціннісно-мотиваційного критерію **«сформованість ціннісних орієнтацій»** було використано методику М. Рокича «Ціннісні орієнтації» (Карелин, 2007, с. 26-28), адаптовану відповідно до проблеми дослідження (додаток Д). Було виявлено, що майбутні вчителі української мови і літератури серед термінальних цінностей перевагу надавали активній діяльній життєвій позиції, цікавій роботі, продуктивному життю; незначна кількість опитуваних надала перевагу життєвій мудрості, пізнанню (можливість розширення свого світогляду, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку), розвитку (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалювання); невелика чисельність надала перевагу красі природі і мистецтву, творчості. Незначна категорія студентів зацентрувала увагу на цінності «розвиток фахових компетентностей», серед яких – лінгвокраїнознавча компетентність. З приводу ранжування інструментальних цінностей студенти надали перевагу високим запитам до життя, ефективності у справах (працьовитість, продуктивність у роботі), раціоналізм (уміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення); наступними цінностями студенти обрали такі, як освіченість (широта знань, висока загальна культура), широта

поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички), самоконтроль (стриманість, самодисципліна); на останньому місці були цінності ретельність (дисциплінованість), відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова), чуйність (толерантність) та самоосвіта. Остання зокрема передбачає усвідомлення необхідності розвитку фахових компетентностей, зокрема й лінгвокраїнознавчої, шляхом самоосвіти, наявність ціннісної спрямованості на опанування сучасних лінгвокраїнознавчих реалій.

Діагностування рівня сформованості ціннісно-мотиваційного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за показником «сформованість ціннісних орієнтацій» засвідчили переважно низький (наслідувальний) рівень (56,09%), інші рівні становили: високий (творчий) – 9,13%, середній (репродуктивний) – 34,78%.

Загальний аналіз сформованості ціннісно-мотиваційного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за всіма показниками продемонстрував перевагу низького (наслідувального) рівня (65,36%). Інші студенти підтвердили середній (репродуктивний) (28,41%) і високий (творчий) (6,23%) рівні.

З метою діагностування рівня сформованості **змістово-когнітивного критерію** лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за *показником «володіння лінгвокраїнознавчими знаннями»* було розроблено анкету (додаток Е).

На запитання *«Що таке лінгвокраїнознавство і його основна мета?»* правильно відповіли 31% студентів, обізнані, але не дали чіткої відповіді 47%, не знають 22%. Більшість студентів дала переважно такі відповіді: «знання про мову і країну, що полягають у дослідженні зв'язку між ними», «вивчення мов різних народів, мета – порівняти їх». Відповіді, які свідчили про високий (творчий) рівень сформованості змістово-когнітивного критерію за визначеним показником, були сформульовані таким чином: «галузь лінгвістики, основне завдання якої полягає у виявленні зв'язків між мовою і культурою народу, що є носієм цієї мови», «філологічна наука, яка поєднує вивчення мови та дає певні

відомості про країну, мова якої вивчається»; студенти з низьким рівнем написали: «не знаю», або не дали відповіді.

Серед відповідей на запитання *«Перерахуйте основні поняття лінгвокраїнознавства та дисципліни, які найбільше ознайомлюють Вас із загальними відомостями про Україну»* переважали відповіді низького (наслідувального) рівня. 72% не змогли перерахувати основні поняття лінгвокраїнознавства, а дисципліни переважно зазначали такі: «історія України», «історія української літератури». 17% написали: «лінгвістика», «держава», «цінності», дисципліна – «українознавство»; і лише 11% зазначили такі поняття, як: «мова», «культура», «традиції», «звичаї», «релігія», а дисципліни, що ознайомлюють із відомостями про Україну: «мовознавство», «літературознавство», «фольклористика», «українознавство».

Узагальнюючи відповіді на запитання *«Яке значення мови в системі цінностей культури?»* та *«Назвіть відомих діячів, які сприяли розвитку української мови й мови різних народів, створили мовні концепції, теорії, що мали вагомий вплив на розвиток культури, науки, освіти»*, зазначимо, що незначна кількість дала повну правильну відповідь 17%: «значне, бо з мовою формується свідомість», «важливе, бо через мову передаються духовні цінності народу». Серед відомих представників зазначили таких, як: О. Потебня, О. Пономарів, І. Котляревський, Т. Шевченко, І. Франко, І. Огієнко, Л. Булаховський, П. Ковалів, Г. Півторак та ін.». Неповну відповідь дали 78%, нічого не відповіли 5%.

Запитання *«Яке місце української мови серед мов світу та що таке екстралінгвістичні фактори розвитку української мови?»* виявилось складним для 68%. 18% студентів давали коротку неповну відповідь, та 14% відповіли переважно таким чином: «те, що зумовлює українську мову розвиватися», «сукупність чинників, пов'язаних з розвитком, поширенням та функціонуванням мови», «на жаль, українська мова не належить до провідних мов світу», «вона одна з небагатьох, яка має велику кількість носіїв (приблизно

40 млн.) і її історія сягає щонайменше XI ст.», «наша мова посідає другу позицію у світі за милозвучністю» тощо.

На запитання «Які українські регіони та їх діалекти Ви вивчали? Наведіть приклади найпоширеніших діалектів» та «Визначте сутність понять «український характер» і «менталітет» 35% відповіли: «Слобожанщина, Західна Україна, діалекти: північні, південно-західні, південно-східні»; «український характер – це певні риси, які притаманні саме українському народу; менталітет – система переконань, уявлень індивіда або суспільної групи, відтворення досвіду попередніх поколінь», «це певна українська система цінностей, моралі, традицій тощо», «менталітет – сукупність розумових, емоційних, культурних особливостей, ціннісних орієнтацій і установ, притаманних соціальній або етнічній групі, нації, народу» тощо. 27% майбутніх фахівців не дали відповіді, і 38% сформулювали неповну відповідь.

Отже, результати аналізу відповідей майбутніх учителів української мови і літератури за показником змістово-когнітивного критерію **«володіння лінгвокраїнознавчими знаннями»** засвідчили володіння переважно низьким (наслідувальним) рівнем (75,22%). Менший відсоток опитаних продемонстрували високий (творчий) (3,91%) і середній (репродуктивний) (20,87%) рівні.

З метою діагностики рівня змістово-когнітивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за **показником «міцність лінгвокраїнознавчих знань»** нами було розроблено тести комбінованого типу (додаток Ж). Результати аналізу відповідей уможливили висновок про переважно низький (наслідувальний) (71,74%) і середній (репродуктивний) (23,91%) рівні. Високий (творчий) рівень виявлено у 4,35% опитаних. Тести комбінованого типу охоплювали понятійний апарат лінгвокраїнознавства, передбачали вибір або формулювання дефініцій термінів, які становлять понятійний апарат теорії і практики лінгвокраїнознавства. З-поміж термінів, визначення яких мають знати, усвідомлювати і ретранслювати в майбутній педагогічній діяльності, було

запропоновано: регіональний фольклор, діалект, говірка, національно маркована лексика, паремія.

Найбільші труднощі виникли у студентів під час виконання тестів: співвіднести правильне визначення з поняттями (лінгвокультурологія, лінгвокультурознавство, літературознавство, національно-марковані одиниці у фольклорі). Більшість майбутніх фахівців фрагментарно продемонструвала знання ключового поняття лінгвокраїнознавства – реалія (реалія інтернаціональна, реалія локальна, реалія мікролокальна, реалія регіональна, національна), не могли зіставити дефініції з термінами «суспільно-політична реалія», «етнографічна реалія», «фольклорна реалія» тощо.

З метою діагностування рівня сформованості змістово-когнітивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за *показником «міждисциплінарні знання»* було запропоновано виконати творче завдання, адаптоване за працями О. Семеног. Майбутні фахівці мали виконати наступний алгоритм аналізу, який ґрунтувався на аналізі етноестетики весільної обрядовості, представленій в тексті О. Семеног (2014) (додаток 3), з різними науковими галузями (фольклористикою, етнографією, лінгвістикою, фразеологією, діалектологією, історією української літератури), які досліджують питання генези весілля, його народнопісенного обрамлення, мовної стилістики, відтворення кризь призму авторського світосприйняття у художніх творах тощо. Відповідно до тексту було запропоновано виконати такі завдання: розкрити основні етапи весільного обряду за відомими Вам фольклорними текстами; схарактеризувати, які особливості весільного обряду в певному регіоні; проаналізувати етнографічні реалії весільної обрядовості (рушники, вбрання, символи тощо); підібрати фразеологізми, що характеризують родинне життя українців, водночас бажано враховувати регіональну і локальну специфіку спілкування в родині між представниками різних поколінь, між чоловіком і дружиною, між дорослими і дітьми; назвати літературні твори, у яких змальовано весільний обряд;

проаналізувати художньо-виражальні засоби поданого тексту; дібрати діалектизми на позначення «весільних ролей».

За результатами виконання творчого завдання було з'ясовано, що значний відсоток студентів продемонстрували низький (наслідувальний) (63,04%) і середній (репродуктивний) (31,30%) рівні, а меншість (5,65%) – високий (творчий) рівень сформованості змістово-когнітивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури за показником «міцність лінгвокраїнознавчих знань».

Узагальнені результати діагностики за всіма показниками сформованості змістово-когнітивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури на констатувальному етапі експерименту уможливили висновок про те, що майбутні фахівці мають переважаючий низький (наслідувальний) – 70,0%, інші – високий (творчий) (4,64%) і середній (репродуктивний) (25,36%) рівні.

Під час діагностики сформованості **діяльнісно-рефлексивного критерію** лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за *показником «дослідницькі і комунікативні уміння»* ми використали адаптований опитувальник для студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти О. Земки (2013) (додаток І) та адаптовану «Карту комунікативних умінь» В. Гордієнко (2014) (додаток К).

За допомогою опитувальника О. Земки (2013) (додаток І) нами було визначено рівень дослідницьких умінь майбутніх учителів української мови і літератури. Студенти з низьким (наслідувальним) рівнем зазначили, що вони не займалися дослідницькою діяльністю в загальноосвітній школі, не виступали з доповідями на студентських науково-практичних конференціях, не брали участь у конкурсах студентських робіт. Студенти із середнім (репродуктивним) рівнем зазначили, що в них труднощі виникали під час написання курсових робіт з історії української літератури і шкільного курсу української літератури через невміння сформулювати проблему дослідження та відсутність умінь і навичок роботи з літературними джерелами, тому потребували допомоги

викладачів та наукових керівників. Майбутні філологи з високим (творчим) рівнем дослідницьких умінь зазначили, що вони займалися дослідницькою діяльністю в загальноосвітній школі, виступали з доповідями на студентських науково-практичних конференціях, а також брали участь у роботі міжнародних, усеукраїнських і регіональних науково-практичних конференціях та аналізували різні види наукових джерел у процесі виконання наукових досліджень.

З метою діагностики рівня володіння комунікативними вміннями відповідно до визначеного показника діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було використано адаптовану «Карту комунікативних умінь» В. Гордієнко (2014) (додаток К). Для проведення об'єктивного опитування за цією картою було залучено 9 експертів – викладачів фахових дисциплін філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти (по 3 експерти в кожному закладі).

За результатами опитування студенти з низьким (наслідувальним) рівнем фрагментарно володіють фаховою, зокрема й лінгвокраїнознавчою, термінологією, нормами вимови в межах фахової комунікації, виникають труднощі з добором доцільних функціональних стилів мовлення та з використанням особливостей усного професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника, не вміють моделювати зовнішнє мовлення філолога і процес комунікації у професійній діяльності, аналізувати якості та ефективності мовленнєвої діяльності, добирати засоби подання інформації, впливати на інших осіб, правильно подавати інформацію в різноманітних формах, їм властиве недостатнє усвідомлення й попередження бар'єрів комунікації, відсутнє розуміння позиції партнера, толерантне ставлення до неї, не вміють робити вибір ефективного стилю спілкування, протистояти маніпулюванню в процесі комунікації. Студенти із середнім (репродуктивним) рівнем частково вміють використовувати форми усного мовлення, добирати найдоцільніші моделі мовлення майбутнього словесника, запобігати мовним штампам,

стереотипам, дотримуватися норм моралі, мовленнєвої етики філолога, встановлювати й підтримувати зворотній зв'язок під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, чітко, доступно висловлювати свої думки під час викладу інформації. Студенти з високим (творчим) рівнем комунікативних умінь доцільно поєднують вербальні й невербальні засоби комунікації адекватно до ситуації спілкування, їм властиве цілісне сприйняття суб'єктів комунікації. Вони достатньо вміло здійснюють контакт, усвідомлюють власне місце в майбутній професійній діяльності, намагаються встановити партнерські позиції, організувати комунікативний вплив на інших студентів, залучити суб'єктів комунікації до діалогу, бути активними у груповій взаємодії.

Відповідно в підсумку діагностики рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури за показником «дослідницькі і комунікативні уміння» було з'ясовано, що більшість студентів володіють низьким (наслідувальним) (75,65%) та середнім (репродуктивним) (20,00%) рівнями, меншість – високим (творчим) (4,35%).

У процесі діагностування рівня діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури за показником *«уміння здійснення лінгвокраїнознавчого аналізу реалій»* було запропоновано алгоритм такого аналізу та тексти з творів українських письменників (Г. Квітка-Основ'яненко «Сердешна Оксана», Є. Кононенко «Імітація», Ю. Федькович «Люба-згуба»), які наповнені лінгвокраїнознавчою специфікою, характеризуються яскраво вираженою лексикою, фраземікою, символікою, поетикою лінгвокраїнознавчого контенту (додаток Л). До текстів було розроблено завдання, яке полягало в здійсненні лінгвокраїнознавчого аналізу тексту, орієнтуючись на міждисциплінарні зв'язки з різними дисциплінами (лінгвістикою, літературознавством, етнографією, фольклористикою тощо). Виявилось, що найскладнішим для майбутніх філологів було визначити регіональні особливості тексту, де потрібно було надати короткі відомості про автора, про регіон, який описано у

творі, історичні факти чи видатних осіб, події, які пов'язані з народною культурою, а також розкрити загальну специфіку художньої картини світу автора. Менш складними виявились завдання, за якими потрібно було знайти слова-символи та пояснити їхні значення: рослинну та колірну символіку, смислову конотацію птахів, тварин, предметів побуту і явищ природи, географічні назви, виписати лексеми, що мають національну маркованість (діалектизми, професіоналізми, регіоналізми тощо). Студенти аналізували соціально-побутові, етнографічні, фольклорні, діалектологічні реалії, але труднощі виникали під час пояснення їхнього значення. Нескладними виявились завдання, за якими потрібно було знайти в тексті паремії та розкрити їхнє значення, назвати персонажа, пояснити його поведінку, риси характеру спосіб життя.

За результатами діагностування рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до показника «уміння здійснення лінгвокраїнознавчого аналізу реалій» було виявлено, що значна кількість студентів продемонструвала низький (наслідувальний) рівень (83,48%), інші – середній (репродуктивний) (13,48%) і високий (творчий) (3,04%).

З метою діагностування рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за показником *«прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності»* було розроблено авторську анкету «Самооцінка сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності» та проведено бесіди (додаток М).

На запитання *«Чи володієте Ви дослідницькими вміннями у сфері мовознавства, літературознавства та інших філологічних наук і що таке лінгвокраїнознавчі вміння?»* відповіді переважно були такими: «не знаю», «недостатньо володію»; «частково володію, треба ще працювати і вдосконалювати свої вміння»; «лінгвокраїнознавчі вміння – це вміння

використовувати мовні знання для комунікації», «уміння, що дозволяють досліджувати мову і її культуру», «так, зараз набуваю таких здібностей» тощо.

Відповідаючи на запитання *«Якими уміннями має володіти сучасний учитель-філолог, щоб у школі він мав авторитет?»*, *«Які форми і методи українознавчої, мовознавчої, літературно-творчої роботи доцільно використовувати вчителю-філологу?»* переважно зазначили, що вчитель-філолог повинен бути професійним, ініціативним, однак не визначили, яким чином формувати власний авторитет серед учнів. Значна частина студентів не змогла окреслити найважливіші уміння вчителя-філолога. Порівняно незначний відсоток опитаних назвали такі уміння, як: «бути справжнім майстром», «дослідником», «знавцем сучасної літератури» тощо. Майбутні філологи зазначили, що серед різних форм і методів роботи доцільно використовувати виховні заходи, лекції-презентації, дискусії, клуби читачів, наукові гуртки тощо. Однак таких студентів виявилось мало. Більшість фрагментарно означила форми і методи роботи вчителя-філолога в школі, не змогла розкрити їх особливості тощо.

Узагальнюючи відповіді студентів на запитання *«Чи прагнете Ви стати таким учителем-філологом, з якого б учні брали приклад? Які риси, на Вашу думку, повинен мати сучасний учитель-філолог? Що вам необхідно для того, щоб стати таким?»*, більшість відповідей була такою: «ні, не прагну, думаю, що і так стану гарним учителем»; «так, я прагну стати гарним учителем», «доброзичливість, обізнаність, креативність, дружелюбність, розум», «для цього треба багато читати»; «так, тому що це мій обраний фах», «тому що це цікаво, люблю спілкуватись і хочу в майбутньому навчати», «учитель повинен бути справедливим, вимогливим, терплячим, знати досконало свій предмет, для цього необхідно багато працювати над собою», удосконалювати свої знання», «обізнаність, терпеливість, багаті знання, прагнення вивчати нове, тому потрібно багато і плідно працювати над собою» тощо. З-поміж відповідей на це запитання вирізнялися такі, які не демонстрували усвідомлення значення лінгвоукраїнознавчої компетентності майбутніми фахівцями.

На запитання *«Якщо Ви відчуваєте, що маєте недостатні фахові знання, Ви прагнете їх розвинути? Які саме знання Ви б хотіли удосконалити?»* студенти дали такі відповіді: «так», не відповіли, «наполегливо працюю в такому напрямі, бо це мій майбутній обраний фах і я намагаюсь стати одним із найкращих спеціалістів», «звичайно, щоб удосконалити свої знання, адже необхідно бути розумним учителем, щоб передавати знання», «так, обов'язково, і сподіваюсь їх розвинути протягом навчання», «знання про культуру України», «знання з фахових предметів, педагогіка, психологія», «потрібно поглибити і удосконалити всі знання, необхідні для викладання в школі», «усі знання з фахових предметів». На жаль, більшість студентів не зазначила різновиди фахових знань, якими вони прагнули б володіти (лінгвістичні, літературознавчі, лінгвокраїнознавчі тощо).

Аналізуючи відповіді студентів на запитання *«Як Ви оцінюєте свої уміння усного та письмового спілкування? Як Ви оцінюєте рівень своєї культури (інтелектуальні здібності, світогляд, моральні цінності)?»*, зауважимо, що більшість оцінила свої комунікативні уміння й загальний рівень культури достатньо високо, висловила некритичні оцінки щодо подальшого розвитку відповідних якостей. Однак були студенти, які усвідомлювали потребу в розвитку і саморозвитку цих якостей, бо усвідомлювали потребу в постійному самовдосконаленні.

Важливим діагностичним інструментарієм щодо діагностування сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за показником «прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності» було застосування проблемних питань під час індивідуальних і групових бесід. З-поміж проблемних питань були такі, як: чи є для Вас цінністю вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу; яку цінність мають лінгвокраїнознавчі знання, дослідницькі і комунікативні уміння для вчителя української мови і літератури; яким чином під час викладання філологічних дисциплін у школі, організації виховних заходів, проведення дослідницької

роботи можна використовувати лінгвокраїнознавчий матеріал. Значна частина опитаних розмірковувала над тим, яким чином можна використовувати лінгвокраїнознавчі знання під час викладання української мови, літератури, українознавства в закладі середньої освіти, під час організації виховних заходів, усвідомлювала потребу розвитку дослідницьких і комунікативних умінь, характеризувати ціннісний потенціал вивчення лінгвокраїнознавчих реалій для власного професійного розвитку. Однак більшість не виявляла бажання вивчати лінгвокраїнознавчий матеріал, не могла спроектувати можливості його використання в майбутній професійній діяльності.

В основному результати діагностики рівня сформованості діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури засвідчили домінування низького (наслідувального) (82,61%) і середнього (репродуктивного) (13,48%) рівнів. Кількість студентів, що продемонструвала високий (творчий) рівень за визначеним критерієм, становила в загальному співвідношенні – 3,91%.

Загалом за підсумками діагностики сформованості всіх критеріїв лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури нами отримано такі результати: високий (творчий) рівень підтвердили 3,77% опитаних, середній (репродуктивний) – 15,65%, низький (наслідувальний) – 80,58%. Результати діагностики узагальнено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін на констатувальному етапі експерименту ($n = 230$)

Критерії	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
Цінніс- но- моти- вацій- ний	1 показник	15	55	160
		6,52%	23,91%	69,57%
	2 показник	7	61	162
		3,04%	26,52%	70,43%

Таблиця 3.1. (продовження)

	3 показник	21	80	129
		9,13%	34,78%	56,09%
	Всього (усереднене)	14	65	150
		6,23%	28,41%	65,36%
Змістово-когнітивний	1 показник	9	48	173
		3,91%	20,87%	75,22%
	2 показник	10	55	165
		4,35%	23,91%	71,74%
	3 показник	13	72	145
		5,65%	31,30%	63,04%
	Всього (усереднене)	11	58	161
		4,64%	25,36%	70,00%
Діяльнісно- рефлексивний	1 показник	10	46	174
		4,35%	20,00%	75,65%
	2 показник	7	31	192
		3,04%	13,48%	83,48%
	3 показник	9	31	190
		3,91%	13,48%	82,61%
	Всього (усереднене)	9	36	185
		3,77%	15,65%	80,58%
Всього у середньому		11	53	166
		4,88%	23,14%	71,98%

За допомогою даних таблиці побудуємо гістограму (рис. 1). В гістограмі помітно, що відсотки низького (наслідувального) рівня значно вищі за відсотки високого (творчого) та середнього (репродуктивного) рівня в досліджуваній вибірці ($n = 230$).

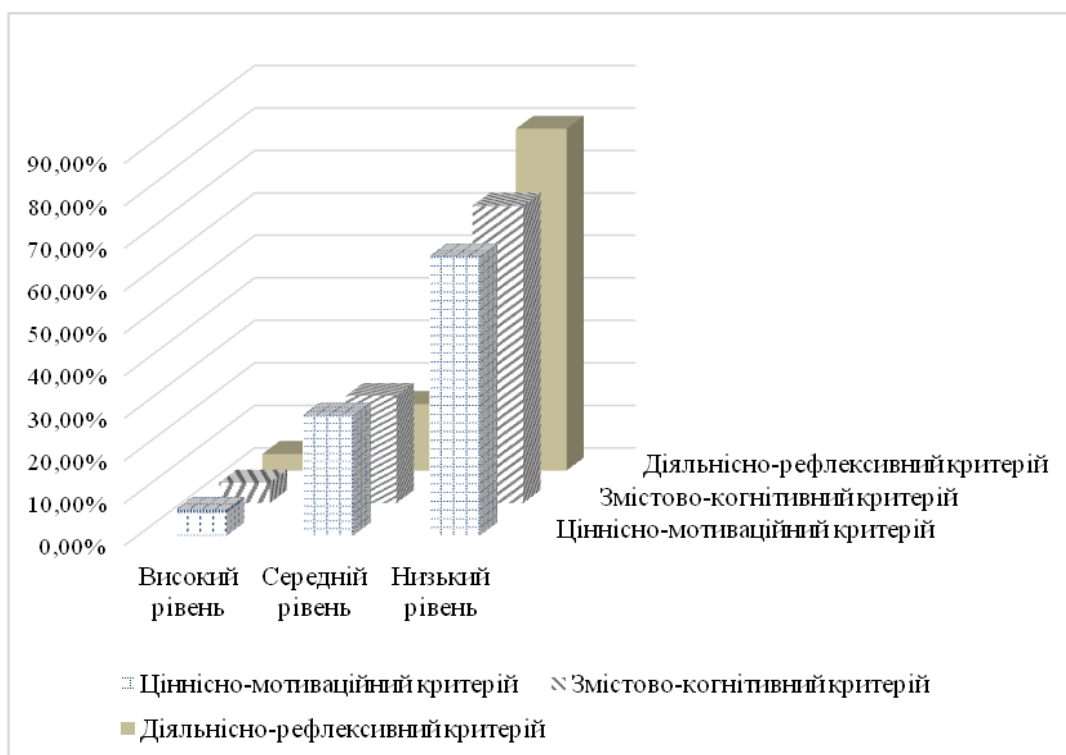


Рис. 2. Діаграма середніх показників трьох критеріїв рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури ($n = 230$).

Отже, результати діагностики стану сформованості визначеної якості на початку експерименту засвідчили необхідність упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

3.2. Зміст і етапи реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін

Сучасні науковці досліджують проблеми оновлення змісту, форм і методів підготовки сучасного вчителя-філолога (О. Горошкіна (2015), Л. Мафтин (2012) та ін.), акцентують увагу на формуванні фахових компетентностей майбутнього вчителя української мови і літератури (Л. Базиль, 2012; М. Вовк, 2019; О. Семенов, 2014 та ін.), що підтверджує

потребу в реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін з урахуванням зрослих вимог до підготовки сучасного педагога.

Доцільно здійснити структурування змісту, добір форм і методів формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки в закладах вищої педагогічної освіти відповідно до триетапної реалізації моделі та педагогічних умов формування означеної якості. Запропоновано педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів: оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків.

Відповідно було проведено формувальний етап експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Було здійснено вхідне діагностування 252 студентів – майбутніх учителів української мови і літератури, які навчаються в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Прикарпатському національному педагогічному університеті імені Василя Стефаника.

З генеральної сукупності студентів було проведено вибірку із 125 осіб експериментальної групи і 127 осіб контрольної групи. На основі вхідного тестування на початку формувального експерименту була складена таблиця 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін на початку формувального експерименту

Критерії	Показники	ЕГ (n = 125 осіб)			КГ (n = 127 осіб)		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Ціннісно-мотиваційний	1 показник	7	24	94	8	33	86
		5,60%	19,20%	75,20%	6,30%	25,98%	67,72%
	2 показник	4	31	90	3	35	89
		3,20%	24,80%	72,00%	2,36%	27,56%	70,08%
	3 показник	12	39	74	9	46	72
9,60%		31,20%	59,20%	7,09%	36,22%	56,69%	
Всього	8	31	86	7	38	82	
		6,13%	25,07%	68,80%	5,25%	29,92%	64,83%
Змістово-когнітивний	1 показник	5	23	97	4	29	94
		4,00%	18,40%	77,60%	3,15%	22,83%	74,02%
	2 показник	6	28	91	4	32	91
		4,80%	22,40%	72,80%	3,15%	25,20%	71,65%
	3 показник	9	45	71	7	39	81
7,20%		36,00%	56,80%	5,51%	30,71%	63,78%	
Всього	7	32	86	5	33	89	
		5,33%	25,60%	69,07%	3,94%	26,25%	69,82%
Діяльнісно-рефлексивний	1 показник	4	21	100	6	28	93
		3,20%	16,80%	80,00%	4,72%	22,05%	73,23%
	2 показник	5	16	104	4	18	105
		4,00%	12,80%	83,20%	3,15%	14,17%	82,68%
	3 показник	6	14	105	5	17	105
4,80%		11,20%	84,00%	3,94%	13,39%	82,68%	
Всього	5	17	103	5	21	101	
		4,00%	13,60%	82,40%	3,94%	16,54%	79,53%
Всього у середньому		6	27	92	6	31	91
		5,16%	21,42%	73,42%	4,37%	24,23%	71,39%

Схарактеризуємо основні форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі фахової підготовки в контексті реалізації означених етапів, що було впроваджено в освітній процес експериментальної групи (дотаток Б).

На **ціннісно-регулятивному етапі** відбувалося формування аксіологічно-стимулювального компонента лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. З-поміж ефективних форм і методів формування цього компонента доцільними є оновлення змісту фахових дисциплін, лекції-дослідження, бінарні лекції, проблемні лекції, віртуальні екскурсії, очні екскурсії у музеї культурологічного, українознавчого, мистецького спрямування певного регіону; зустрічі з краєзнавцями; проведення проблемних лекцій з фахових дисциплін; створення мікропроектів з лінгвокраїнознавчої проблематики, укладання тезауруса, майстер-класи тощо (Вернигора, 2019с).

На першому етапі з метою формування мотивації і ціннісних орієнтацій майбутніх учителів української мови і літератури було запропоновано впровадження змістового модуля «Мовотворчість українського фольклору» у межах фахової дисципліни «Усна народна творчість» відповідно до навчального плану підготовки вчителів-філологів. Формами опанування цього модуля були **проблемні лекції**, під час яких студенти опанували теми: «Жанрологія українського фольклору: стилістичний аналіз», «Текстологія календарно-обрядового і родинно-обрядового фольклору», «Міфологічні мотиви і мовний аспект в українській культурі сьогодення» та ін.

У межах вивчення фахової дисципліни «Вступ до мовознавства» було впроваджено змістовий модуль «Особливості діалектної диференціації української мови», у межах якого викладач у формі **лекцій-досліджень** (теми: «Стилістичні можливості діалектизмів», «Генеza територіальних і соціальних діалектів» та ін.) ознайомлював майбутніх учителів-філологів з проблемами становлення діалектних груп на території України, вивчалася ретроспектива утворення і функціонування сучасних діалектів, наріч, а також було проінформовано про генезу утворення сучасних соціальних діалектів, пов'язаних з професійною діяльністю окремих верств населення, навчанням, змінами статусу тощо (Вернигора, 2019с).

Під час вивчення фахової дисципліни «Вступ до літературознавства» було впроваджено змістовий модуль «Фольклорна основа творчості українських письменників», у процесі вивчення якого у формі **бінарної лекції** шляхом залучення фахівців-філологів і музикантів було запропоновано схарактеризувати народнопоетичні особливості творів Т. Шевченка, І. Котляревського та ін. у співвіднесенні з музичним виконанням відомих співаків, стилістики музичного обрамлення поетичної «відфольклорної» форми.

Майбутнім учителям-філологам було запропоновано взяти участь у роботі **наукового гуртка з проблем лінгвокраїнознавства**. Під час засідань гуртка акцентувалась увага на дискусійних питаннях типу: що таке реалія; чому реалію вважають носієм національного колориту; схарактеризуйте етнографічні реалії; які ви знаєте реалії-топоніми, реалії-антропоніми; у чому полягає специфіка мовної культури сучасного українця; як реалізуються діалекти в сучасній українській мові тощо. Учасники гуртка виступали перед своїми колегами-одногрупниками з повідомленнями, де аналізували дискусійні проблеми лінгвокраїнознавства з урахуванням особливостей сучасної української мови в державному і регіональному контекстах (Вернигора, 2019с).

Ефективною формою формування ціннісних орієнтацій, спрямованості на поглиблене вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу, було залучення майбутніх учителів-філологів до **музейного середовища**. На заняттях проводилися віртуальні **екскурсії** до музеїв просто неба через посередництво платформи «Віртуальний тур українськими музеями просто неба» (*Віртуальний тур українськими музеями*, 2020). Майбутні вчителі мали можливість в онлайн-режимі відвідати музеї культурологічного, українознавчого спрямування: Ужгородський музей народної архітектури та побуту в Закарпатській області, Музей народної архітектури та побуту «Шевченківський гай» у Львові, Запорізька Січ у Запоріжжі, Резиденцію Богдана Хмельницького в Чигирині Черкаської області та ін. Ознайомлення з культурною спадщиною, лінгвістичними феноменами різних регіонів України було забезпечено шляхом проведення віртуальних екскурсів через сайт «Віртуальні екскурсії музеями

України» (*Віртуальні екскурсії музеями України*, 2020) та платформу «20 віртуальних екскурсій музеями України та світу» (*20 віртуальних екскурсій*, 2020): Коломийський музей народного мистецтва Гуцульщини та Покуття імені Йосафата Кобринського, Музей скла у Львові, Історико-археологічний музей «Прадавня Аратта – Україна» в с. Трипілля, Музей волинської ікони, Музей історії Острозької академії, Вінницький краєзнавчий музей, Музей народної архітектури та побуту у Львові, Національний музей-заповідник українського гончарства в Опішному, Музей історії розвитку Українського козацтва (Одеса), Музей «Степова Україна» (Одеса), Музей етнографії та художнього промислу (Львів) та ін.

Під час відвідування музеїв культурологічного, етнографічного, історичного спрямування в реальних умовах (Національного музею народної архітектури та побуту України в Пирогові Київської області, Музею народної архітектури та побуту Середньої Наддніпрянщини в Переяславі-Хмельницькому, Києво-Печерського національного історико-культурного заповідника) майбутні вчителі української мови і літератури були залучені до екскурсій з проблем культурної ідентичності українців через мову, пісню, традицію, літературу тощо (Вернигора, 2019с).

Цікавою формою підвищення мотивації до формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури були **зустрічі-бесіди з краєзнавцями** певного регіону, які ознайомлювали студентів з результатами збиральницької, дослідницької, узагальнюючої роботи з проблем мови, фольклористики, етнографії. Майбутні вчителі мали можливість ознайомитися зі своєрідними творчими лабораторіями збирачів і дослідників фольклору, їхнім творчим доробком, схарактеризувати їх внесок у розвиток регіонального краєзнавства, українознавства, етнографії.

Значному підвищенню рівня ціннісних орієнтирів щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури сприяло проведення **майстер-класів** викладачами фахових дисциплін, літературознавцями, фольклористами з проблем стилістичного

аналізу фольклорного і літературного авторського твору, спрямованого на виявлення народнопоетичних стилістичних особливостей, «відфольклорної» генези образів, сюжетів, виявлення сюжетних, образних паралелей з народнопісними текстами. Майбутні вчителі української мови і літератури мали можливість навчитися фахово здійснювати інтерпретацію літературних творів у співвіднесенні з фольклорною стилістикою, поетикою, образністю, що демонструвало специфіку індивідуального письменницького стилю, майстерність використання фольклорних ремінісценцій. Так, предметом інтерпретаційного аналізу під час майстер-класів стали образно-стилістичні особливості, «відфольклорний» авторський ідіостиль творів Василя Барки, М. Матіос, В. Лиса та інших митців слова (Вернигора, 2019с).

У межах визначеного етапу майбутнім учителям української мови і літератури було запропоновано **укладання тезауруса** з проблем лінгвокраїнознавства, який вони готували впродовж усіх етапів у процесі вивчення фахових дисциплін, що сприяло глибокій зацікавленості проблемами лінгвокраїнознавства, теорії і практики лінгвокраїнознавчих студій в українській філології, культурології, українознавстві тощо.

Під час семінарських занять з фахових дисциплін студентам було запропоновано презентувати групові **мікропроекти** на основі використання міждисциплінарних знань з мовознавства, фольклористики, літературознавства щодо лінгвокраїнознавчої специфіки української культури. Проблематика мікропроектів охоплювала теми, що спрямовують на підвищення рівня зацікавленості проблемами лінгвокраїнознавства, усвідомлення необхідності майбутньому фахівцеві опанування лінгвокраїнознавчих знань: «Свята та обряди українського народу. Лінгвістичний аспект», «Національний менталітет, стереотипи, культурні цінності українців», «Міфологічні архетипи української культури. Дохристиянські вірування наших прашурів, специфіка мови у взаємозв'язку природи і людини», «Побут, звичаї, традиції, обряди українського народу у творчості письменника (на вибір)» тощо (Вернигора, 2019с).

У результаті ціннісно-регулятивного етапу моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури було оновлення завдань **фольклористичної практики**, що передбачало виконання спектра завдань, наприклад: записати 4-5 текстів родинно-обрядових чи календарно-обрядових пісень, здійснити аналіз текстів за такими критеріями: виписати лексеми (архаїзми, історизми, неологізми, діалектизми, професіоналізми), співвіднести їх з регіональною специфікою, розкрити значення символічних образів, міфологічну основу, схарактеризувати ідейну спрямованість тексту. За результатами практики запропоновано провести семінар-майстерню, у межах якого студенти презентували власні дослідницькі знахідки, здійснювати інтерпретацію текстів, готували супровідний матеріал (презентації з елементами етнографічного контексту, видань пісень, співвіднесення варіантів однієї пісні тощо) (Вернигора, 2019с).

На **інформаційному етапі** упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін відбулося формування інформаційно-змістового компонента означеної якості: проводились семінари-дискусії, робота в малих групах у межах наукового гуртка та практичних занять, спецсемінари дослідницького характеру та міжпредметні семінари, продовження лексикографічної роботи щодо укладання тезауруса, збагачення програми діалектологічної практики тощо.

З метою ґрунтовного вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу на міждисциплінарній основі було впроваджено **теми** в курс «Мовознавство» «Соціально-політичні, національно-культурні реалії у семантиці мови», «Мовні та психологічні особливості етнічних груп українців», «національно-культурна специфіка фразеологізмів», що дозволило схарактеризувати специфіку втілення соціальних, політичних подій у семантичному полі розмовно-побутової, публічної лексики українців, співвіднести лексичні і психологічні аспекти світосприйняття українців та інших етносів, що проживають на території України. З особливою цікавістю сприймався матеріал, який стосувався таких

проблем, як: етнокультурологічні засади етимології і семантики фразеологізмів; семантична специфіка етнографізмів, національна ономастика; генеза назв богів, топонімів, власних імен; лексеми козацької доби; зооніміка, семантика лексем української демонології; національні особливості синтаксичних конструкцій; фразеологічна картина світу; унікальність української морфології у семантичному і граматичному вираженні (іменники, способи їх утворення, прикметники, синонімічні ряди прикметників, дієслівне розмаїття, національні вигуки тощо); характеристика народних фразем, джерела їх походження; мовленнєвий етикет українців, формули мовного вираження в побутовій і професійній сфері; поважальні форми спілкування в діалогічній взаємодії українців тощо.

Було впроваджено міждисциплінарні теми в курс «Діалектологія» – «Мовна культура пересічного українця у лексичному вимірі», «Мовні та культурні особливості етнічних груп», «Побутові і ритуальні реалії етнічних груп на території України (мовний аспект)». У процесі опанування цих тем майбутні вчителі української мови і літератури вивчали теоретичні аспекти специфіки діалектичного розмаїття української мови, ознайомилися з фонетичними, лексичними, стилістичними діалектизмами (Вернигора, 2019с). Було важливо надати студентам інформацію про міждисциплінарний аспект вивчення лінгвокраїнознавчих проблем, висвітлений у працях українських учених (Л. Мафтин, О. Семенов, Т. Усатенко та ін.), з-поміж яких: національно-мовні образи української хати, родини, ритуально-обрядової організації життєдіяльності, етноестетика мови родинних і календарних обрядів; територіальна специфіка назв одягу, страв, предметів домашнього і господарського вжитку, назви рослин, спорядження тощо; етимологія архаїзмів і власне історизмів та особливості їх вживання в різних регіонах України.

У процесі підготовки до практичних і семінарських занять до фахових дисциплін («Етнографія», «Етнологія», «Мовознавство» та ін.) було запропоновано активізувати **самостійну роботу з підготовки доповідей на основі проведення мікродослідження, а також групових презентацій з**

проблем лінгвокраїнознавства, міждисциплінарної взаємодії з лінгвістикою, літературознавством, українознавством, фольклористикою, географією етнографією, що сприяло опануванню теоретичним матеріалом з питань аналізу явищ культури (мови, фольклору, традицій, символіки тощо) з позиції лінгвокраїнознавчої специфіки (Вернигора, 2019с). З-поміж тематики доповідей на основі проведення мікродослідження найбільшу дослідницьку увагу у студентів викликали такі проблеми: топоніми Вашого регіону та походження їх назв; гідронімічна номінація в українській мові; кольорова символіка в географічних назвах Вашого регіону; відображення соціально-політичних, національно-культурних особливостей у семантиці мови; етнічні символи природи: назви та їхні значення та ін.

Збагаченню знань з лінгвокраїнознавства сприяла підготовка **групових презентацій** у контексті міждисциплінарної взаємодії з різними науками, що дозволило активізувати командну роботу з пошуку і представлення інформації з проблем теорії взаємодії фольклористики, лінгвістики, етнографії тощо, а також підготувати майбутніх учителів української мови і літератури до виконання більш ґрунтовних дослідницьких завдань, наукової роботи та виконання творчих проєктів на діяльнісно-рефлексивному етапі. Майбутні фахівці під час підготовки групових презентацій найбільше зацікавилися такими проблемами: «Вишиванки Вашого регіону. Символічне значення зображених візерунків», «Обереги, що використовують українці в різних регіонах: назви та значення», «Національне українське вбрання регіонів: особливості та характеристика», «Видатні пам'ятки та місця України: походження назв та історія створення», «Розвиток наукової галузі в Україні: наукові відкриття, винайдені за останні роки», «Орнаментальні візерунки української писанки, їхнє значення» тощо.

Ефективною формою вивчення лінгвокраїнознавчої специфіки українців, інших етнічних груп стало проведення **міжпредметних семінарів**, що передбачало використання потенціалу лінгвокраїнознавства у взаємодії з іншими науками. Майбутні вчителі української мови і літератури вивчали

міждисциплінарний контекст аналізу явищ культури та аналізували їх генезу і функціональність у діахронічному і синхронічному вимірах – в історичній ретроспективі та в сучасних умовах. Серед тем міждисциплінарних семінарів, проведених у межах вивчення фахових дисциплін «Етнографія», «Мовознавство», «Етнопсихологія», «Літературознавство» та ін., майбутніми вчителями української мови і літератури було опановано такі міждисциплінарні теми: «Архетипи українства у фольклорних і літературних текстах: ідейне навантаження та семантичне вираження», «Фольклоризм сучасної української літератури», «Український національний костюм Вашого регіону: композиційні особливості, традиції і сучасність», «Весільне вбрання Вашого регіону, назви і значення компонентів», «Антропологічні особливості українців: науковий дискурс та реальність», «Самобутнє мистецтво (різьблення, гончарство, ковальство, вишивка тощо) у вимірах історії і сучасності», «Етнографічні реалії як лексичні одиниці етнокультурної інформації», «Міфологічна картина світу українців (культ печі, річки, лісу, порогу, «вогняного напитку», грози, небесних світил, предметів побуту, землеробських знарядь, музики та музичних інструментів)» та ін. (Вернигора, 2019с, с. 276).

У межах вивчення фахових дисциплін було запропоновано провести **семінари-дискусії**, що передбачало конструктивний обмін власними думками щодо питань дискусійного характеру, сприяло активізації пізнавальної діяльності в напрямі опанування теоретичними питаннями лінгвокраїнознавства, суміжних наук. Особливе професійне зацікавлення викликали проблеми, пов'язані зі збереженням чи трансформацією національних традицій – календарної і родинної обрядовості, етнопедагогічних засад виховання в родині, ставлення до етнографічних елементів у побуті тощо (Вернигора, 2019с, с. 277). Проведення дискусій з лінгвокраїнознавчої проблематики в межах семінарів з фахових дисциплін дозволило збагатити знання майбутніх учителів-філологів, активізувати їх дослідницький потенціал, сформуванню усвідомлення унікальності етнічної ритуальної організації життєдіяльності українців, що забезпечує передавання колективного досвіду

культури, формує поважне ставлення до традицій інших народів, етнічних груп. З-поміж найбільш доцільних тем зазначимо такі: «Особливості національного характеру українців: ретроспектива і сучасність (мовний аспект)», «Ритуал хрещення наших пращурів у сьогоднішні та комплекс хрестильних обрядів українців у давні часи: лінгвістична специфіка і ритуальна організація», «Неофольклорний стиль українського одягу: зовнішній ефект чи збереження сакральності», «Ідеал українського виховання у фольклорній традиції і в сучасних літературних творах», «Сучасні неологізми на позначення реалій: збагачення мови чи нівелювання традиційного слововживання» тощо.

Використання **методу роботи в малих групах у межах наукового гуртка** дало можливість за допомогою злагодженої командної роботи здійснити пошукову роботу з лінгвокраїнознавчої проблематики, забезпечити формування дослідницьких і аналітичних умінь на основі аналізу фольклорних і літературних текстів, етнографічної специфіки, а також презентаційних умінь, що передбачало підготовку матеріалів для представлення результатів групової діяльності (Вернигора, 2019с, с. 277). Серед тем, які викликали значне зацікавлення студентської аудиторії, були такі, як: «Родинно-побутові пісні Бойківщини, Лемківщини, Поділля та інших регіонів України: лексична специфіка», «Балади Західного Полісся, Лемківщини і Слобожанщини: порівняльний лінгвістичний аспект», «Національно-маркована лексика: семантичні групи і специфіка їх використання», «Символічне значення українських візерунків на рушниках Вашого регіону», «Значення родинного вогнища в традиційній обрядовості українців», «Матеріальна культура українців: світоглядний та лінгвістичний аспекти» тощо.

У межах проведення **діалектологічної практики** було запропоновано спектр дослідницьких, творчо-пошукових завдань, що спрямовані на розвиток дослідницької культури, аналітичних здатностей, критичного мислення, що було пов'язано з вивченням специфіки діалектичного розмаїття української мови, специфіки семантичного вираження ментальних характеристик українців, етнічних груп. Було важливо під час практики зорієнтувати майбутніх учителів

української мови і літератури на усвідомлення значення діалектології, яка є лінгвістичним джерелом історії мови, історичної граматики, етнолінгвістики, етнографії, етнопсихології, фольклористики, географії тощо. Завдання спрямовувалися також на виявлення специфіки говорів, нарід північної, південно-західної і південно-східної груп, окреслення їх особливостей у домінуванні явищ культури, побуту, родинних зв'язків тощо (Вернигора, 2019с, с. 277). З-поміж дослідницьких завдань було запропоновано такі:

- записати діалектизми певного регіону (назва посуду, тканини, страв, приладів для освітлення, чоловічого і жіночого одягу, взуття), пояснити походження назв (наприклад: черевики, пиджак, тухлі, утиральник, кваша, юпка, ланпа, сап'янці, настільник, крученики, гетри, сліпець, кадушка, чорнобривці, моргун, косинець, поштаники, жмуток, пальтісанка, бадя, товченики, черкеса, кухвайка, полотенце, плескач, водянка, бликун, талійка, цебер, картуз, пшоняник, рушник, бриль, макітра);

- записати назви одягу у дві колонки: діалектизми Наддніпрянщини і Західної України (камера, манатка, штани, жупник, кучма, гачі, кухвайка, сорочка, шапка, хустка тощо), підібрати літературні відповідники;

- записати в тезаурус визначення таких термінів: діалект, говір, ізогласа, територіальні діалекти, соціальні діалекти, професійні діалекти, етнографічні діалекти, жаргон, сленг, аргі;

- визначити, які прислів'я та приказки найбільш поширені в говірках південно-західного діалекту;

- знайти в літературних текстах діалектизми і замінити їх літературними відповідниками (на основі джерел: «Палає пам'яті свіча. Вогонь – не згас»: Хрестоматія діалектних текстів очевидців Голодоморів / Упоряд. І. В. Гороф'янюк. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К», 2014. 148 с.; Кіндрок М. Любов і піраньї. К.: Нора-Друк, 2011. 58 с. тощо).

- до запропонованих слів дібрати діалектизми Вашого регіону чи іншого, користуючись словниками говірок: дівчина, хлопець, мати, батько,

господар, хліб, бочка, каша, ледачий, веселий, говорити, грати, йти, побачити, готувати їжу, одягатись тощо.

За результатами діалектологічної практики майбутні вчителі української мови і літератури презентували результати дослідницької, творчо-пошукової роботи, що передбачало висвітлення основних етапів практики, під час яких вони аналізували і узагальнювали діалектологічну специфіку української мови, а також акцентували увагу на мовленнєвій специфіці регіонів, населених пунктів, у яких проживають різні етнічні групи, зокрема на території порубіжжя. Загалом акцентування уваги на лінгвокраїнознавчій специфіці крізь призму діалектологічних особливостей сприяло формуванню пізнавального інтересу, дослідницького потенціалу, комунікативних умінь майбутніх учителів української мови і літератури.

Діяльнісно-рефлексивний етап упровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін спрямовувався на формування праксеологічного компонента означеної якості. З цією метою запропоновано творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення» та ін.), залучення до роботи творчої лабораторії, виконання і представлення дослідницьких проєктів тощо.

На діяльнісно-рефлексивному етапі було впроваджено змістовий модуль у програму фахової дисципліни «Літературознавство» – «Фольклоризм індивідуального стилю письменника», у межах якого майбутні вчителі української мови і літератури розглядали теоретичні аспекти проблеми взаємодії фольклору і літератури, інтерференції двох різновидів мистецтва. Суголосно з цим було запропоновано в межах дисципліни «Історія української літератури» вивчати тему «Художня картина світу у творах письменників», у процесі вивчення якого розглядалися проблеми художнього втілення народноетнічної символіки, міфології, процесів літературного міфологізму і реміфологізації у стилістиці, поезиці, ідейному наповненні літературних творів. Майбутні вчителі української мови і літератури акцентували увагу на

стилістичному аналізі літературного твору, застосовуючи **метод інтерпретації** за певним алгоритмом: вивчення соціокультурного і політичного контексту написання твору, аналіз образної системи літературного тексту, його мовно-стилістичних особливостей, символічної структури, втілення символічної народної системи, світосприйняття; аналіз індивідуального стилю на фонетичному, лексичному, фразеологічному, синтаксичному рівнях (Вернигора, 2019с).

Ефективною формою навчання, спрямованою на формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів, стали **спецсемінари дослідницького характеру**, що передбачало активізацію пошукової роботи, ґрунтовне студювання джерел з різних галузей знань. Серед тем, що потребували творчого підходу, високого рівня дослідницької культури, застосування аналітичних і презентаційних умінь, були такі, як: «Студентський фольклор. Регіональна особливість та мовна своєрідність», «Художня картина про виховання молоді за творами Ю. Федьковича «Люба-згуба» та «Маруся» Г. Квітки-Основ'яненка», «Особливості авторського ідіостилу творів М. Матіос», «Неофольклорна стилістика творів Люко Дашвар», «Етноестетика фольклорного слова в дослідницьких рефлексіях О. Потебні, М. Максимовича, О. Котляревського», «Етнографічні реалії в студіях Ф. Вовка, М. Сумцова», «Культурні особливості етнічних груп на території України», «Поселення і житло українців: традиції і сучасність», «Лінгвістична географія: історія виникнення» тощо.

На семінарських і практичних заняттях з фахових дисциплін «Етнографія», «Історія української літератури», «Мовознавство» та ін. використовувалися **творчі вправи**: «коло ідей», «незакінчене речення», творчо-пошукові, дослідницькі завдання.

Серед **дослідницьких завдань**, спрямованих на зміцнення лінгвокраїнознавчих знань майбутніх учителів української мови і літератури формування їхньої наукової культури, аналітичних умінь, умінь стилістичного аналізу, було запропоновано виконати наступні: записати приклади

жаргонізмів, сленгізмів або арготизмів із творів сучасних українських письменників»; схарактеризувати особливості розвитку науки в Україні та наукові відкриття; розкрити символічне наповнення візерунків на вишивці різних регіонів з позиції лінгвістичної специфіки; схарактеризувати обереги, що використовують українці, їх назви та значення; визначити мовні та психологічні особливості українців різних регіонів тощо (Вернигора, 2019с).

Виявили ефективність дослідницькі завдання, спрямовані на аналіз художньої картини світу письменника за алгоритмом, розробленим О. Москвичовою (2018, с. 117-120). Потрібно було проаналізувати обраний за власним бажанням художній твір української літератури за поданим планом:

1. Ставлення автора тексту до навколишнього світу;
2. Філософська основа (якщо наявна);
3. Ціннісне, естетичне, етичне висвітлення дійсності;
4. Соціальні, національні фактори;
5. Історичність;
6. Багатоаспектність (із можливістю включення до своєї структури елементів інших картин світу);
7. Цілісне сприйняття світу або віддзеркалення дійсності за окремими аспектами.

(10. Вернигора, О. (2019). *Форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: зб. наук. пр. (Серія «Педагогічні науки»), Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України. Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 14, 267-288. Вернигора <https://zbirnik.mixmd.edu.ua/artedu/article/download/62/40>)*

Застосування **методу стилістичного аналізу** фольклорних і літературних творів щодо специфіки виявлення в них лінгвокраїнознавчих реалій передбачав використання схеми аналізу лінгвокультурних типажів, розроблену О. Дмитрієвою і В. Карасиком (Карасик, & Дмитриева, 2005, с. 5-25), а також Т. Сукаленко (2014, с. 23-37). Так, було запропоновано інтерпретувати типажі творів українських письменників (О. Маковей, М. Матіос, В. Лиса та ін.), використовуючи розроблену схему: характеристика соціально-історичних умов, у межах яких виділено певний типаж; перцептивно-образне уявлення про типаж, складовим якого є його зовнішність, вік, стать, соціальне походження,

місце існування, мовні особливості, манери поведінки, вид діяльності та дозвілля; поняттєві характеристики, побудовані на дефініціях, описах, тлумаченнях; ціннісні ознаки – оцінні висловлювання, які характеризують як пріоритети певного типажу, так і його оцінку з боку сучасників і носіїв сучасної лінгвокультури (Вернигора, 2019с).

Найбільший ефект щодо формування інтерпретаційних умінь, дослідницької культури майбутніх учителів української мови і літератури мало використання **методу лінгвокраїнознавчого аналізу тексту**, відповідно до якого характеризувалися певні аспекти фольклорного чи літературного твору: 1) регіональна особливість тексту (короткі відомості про автора; у якому регіоні написаний твір; історичні факти чи видатні особи, висвітлені в тексті; які події описані і як пов'язані з народною культурою); 2) знайти слова-символи, пояснити їхнє значення (рослинна символіка; колірна символіка; символи птахів та тварин; предметів побуту, явищ природи); 3) виписати лексеми, що мають національну маркованість (діалектизми, регіоналізми тощо); 4) знайти лексеми, що позначають назви побуту українців: одяг, страви, заняття, грошові одиниці, музичні інструменти, народні свята тощо; пояснити їхнє значення в тексті; 5) знайти географічні назви, пояснити їх походження і значення; 6) знайти лексику, що позначає громадське життя, державний устрій українців; 7) назвати персонажа, пояснити його поведінку, риси характеру, спосіб життя; 8) знайти в тексті фразеологізми, розкрити їх значення; 9) загальна художня картина світу, подана автором (особливості художнього світосприйняття).

У межах підготовки до практичних і семінарських занять з фахових дисциплін було запропоновано спектр **творчо-пошукових завдань**, спрямованих на вивчення фольклорного, літературознавчого, лінгвістичного, соціологічного, діалектологічного матеріалу як джерел лінгвокраїнознавства. Було важливо сформулювати уміння міждисциплінарного аналізу, що дозволяє розвивати комплекс фахових умінь, пов'язаних зі здатністю проводити аналогії між явищами культури, зіставляти традиційні і сучасні реалії. З-поміж таких завдань найбільше зацікавлення у студентів викликали такі: «Запишіть лексеми

весільних обрядів, що використовують у Вашому регіоні. Поясніть їхнє значення», «Підготуйте інформацію про будь-який цікавий ритуал Вашого студентського життя в університеті», «Напишіть повідомлення про характер сучасного українця на основі фольклорних та літературних текстів», «Підготуйте повідомлення-презентацію про видатне місце Вашого регіону», «Видатні пам'ятки та місця України. Походження назв. Історія створення», «Які традиції має одне зі свят Вашого регіону?», «Наведіть приклади персонажів з відомих Вам літературних творів, де простежується авторський опис психологічного портрета українця», «Опишіть типажі козака, нареченої, кума, батька», «Напишіть слова, що становлять основу української лексики і формують ознаки національної мови», «Походження назви мого рідного міста, містечка чи села», «Орнаментальні візерунки української писанки, їхнє регіональне вираження» тощо.

Під час семінарських і практичних занять з фахових дисциплін було використано творчі вправи **«коло ідей»**, **«незакінчене речення»**. Вправа **«Незакінчені речення»** була спрямована на збагачення тезауруса з проблем лінгвокраїнознавства, суміжних наук, розвитку вміння орієнтуватися в теорії лінгвокраїнознавчого дискурсу (наприклад: «Художня картина світу письменника – це результат творчої мовної діяльності поета, спрямованої на...», «Топоніми – це назви ...», «Діалект – це енциклопедія сучасної України, тому що...», «Мовна специфіка календарно-обрядових пісень полягає у...» тощо) (Вернигора, 2019с).

Вправа **«коло ідей»** була спрямована на вирішення суперечливих аспектів лінгвокраїнознавчого матеріалу майбутніми вчителями української мови і літератури, розвиток їхнього критичного мислення. Викладач ставив перед студентами проблемне питання і пропонував його обговорити в невеликих групах, які по чергово висловлювали свої ідеї, що фіксуватися обраними «експертами». На основі обговорення ідей було узагальнене спільне рішення, положення, ідея, яка мала конструктивне підґрунтя. Наприклад, було визначено для обговорення за допомогою вправи «коло ідей» такі проблемні питання:

«Особливості української мови в діаспорі та їх використання в ЗМІ на території України», «Розвиток української мови і діалектів на різних суспільно-історичних етапах», «Як відбувається процес збагачення мови новими реаліями?», «Які звичаї і традиції українці досі використовують у сьогоденні? У чому полягає їх актуальність у наш час?», «Яким, на Вашу думку, повинен бути українець?», «Що таке лінгвістика і країнознавство, як вони взаємодіють між собою?», «Якою є мовна культура пересічного українця в лексичному вимірі?», «Що вам відомо про походження та значення тризуба? Яке до нього ставлення нині?», «Чи впливає мова на формування характеру окремої етнічної групи?» тощо (Вернигора, 2019с).

З метою удосконалення комунікативних умінь, спрямованих на ретрансляцію лінгвокраїнознавчого досвіду, майбутніх учителів української мови і літератури на діяльнісно-рефлексивному етапі доцільно застосовувати **методи театралізації і моделювання педагогічних ситуацій**. Метод театралізації найбільш ефективний у процесі відпрацювання сценаріїв виховних заходів, пов'язаних з відзначенням календарно-обрядових свят. Так, готуючись до інсценування різдвяних дійств, насамперед було проведено дослідницьку роботу щодо трактування сутності понять: «колядники», «переряджені», «счинальник», «коляда», «береза», «звіздарі», «Йорданська освячена вода»; ритуалів: «водіння кози», «ритуал сіяння» (на свято Маланки чи Василя), «свято печі», «вмивання парубків та дівчат». Далі було складено сценарій, розподілено ролі виконавців та власне підготовлено інсценізацію про те, як відбуваються різдвяні дійства в певному регіоні.

Метод моделювання педагогічних ситуацій є найбільш доцільним у процесі формування критичних умінь, здатності до гнучкої комунікації, толерантного ставлення до різноманіття, унікальності культур інших народів, етнічних груп майбутнього вчителя української мови і літератури. Майбутні фахівці, аналізуючи національні особливості вербальних і невербальних засобів комунікації, особливості відзначення родинних і календарних свят, традиції використання предметів побуту тощо, проєктували ситуації, що мають місце у

спілкуванні між учителем і учнем, між батьками і учнями. Студенти розподіляли між собою ролі можливих «батьків», «учителів» і «учнів», які належали до різних конфесій, етносів і вибудовували діалоги, у яких виявляли толерантність, гнучкість і повагу до традицій інших народів, етнічних груп тощо (Вернигора, 2019с).

Підсумковими формами реалізації діяльнісно-рефлексивного етапу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури стало залучення до діяльності творчої лабораторії та виконання міждисциплінарних проєктів у межах наукового гуртка.

З метою формування дослідницьких, творчих, комунікативних умінь майбутніх учителів української мови і літератури була організована **творча лабораторія**, метою якої було розвивати творчі уміння на основі аналізу і творчого використання лінгвокраїнознавчого матеріалу. Студентам було запропоновано ознайомитися з творами українських письменників певного регіону, проаналізувати специфіку регіонального лексичного розмаїття за різними ресурсами (словниками, довідниками, монографічними виданнями тощо), вивчити етнографічні, географічні, антропологічні аспекти певного регіону та з урахуванням цього досвіду створити власний текст (оповідання, есе, новелу тощо), у якому б розкривалися лінгвокраїнознавчі реалії певного краю ((Вернигора, 2019с). Зокрема, вивчаючи лінгвокраїнознавчу специфіку Буковини, майбутні філологи аналізували «відфольклорну» основу, етнографічні особливості літературних творів українських письменників (Ю. Федьковича, О. Кобилянської, М. Матіос та ін.), студіювали лексикографічні видання, у яких представлена діалектологічна, фразеологічна, власне лексична система буковинського краю, досліджували специфіку календарно-обрядових традицій, ритуальної організації життєдіяльності, а потім створювали власний авторський текст певного жанру, у якому демонстрували вияв лінгвокраїнознавчих реалій Буковини – мовний, ритуальний, географічний та інші аспекти.

Виконання міждисциплінарних проєктів у межах наукового гуртка передбачало пошукову, дослідницьку, аналітичну роботу з вивчення і презентування унікальних проблем лінгвокраїнознавства. Студенти, члени наукового гуртка, розподілялись на групи, залежно від зацікавленості певної теми проєктної роботи. З-поміж найбільш ефективних тем для виконання міждисциплінарних проєктів було запропоновано такі: «Особливості функціонування української мови в діаспорі Канади», «Мовні та психологічні особливості українців різних регіонів», «Молодіжний сленг: особливості виникнення і функціонування», «Тенденція збагачення українськими мови новими реаліями», «Внесок відомих українських мовознавців, етнологів, українознавців у розвиток лінгвокраїнознавства», «Меценати української діаспори та їх роль у розвитку лінгвокраїнознавчих студій», «Внесок мандрівників у розвиток лінгвокраїнознавства та суміжних наук», «Соціокультурні пріоритети українського народу», «Національний менталітет, стереотипи, культурні цінності українців та інших етнічних груп на території України» тощо. Майбутні вчителі-філологи презентували колективні міждисциплінарні проєкти, використовуючи у процесі підготовки презентації зразки різних видів мистецтв (образотворчого, музичного, кіномистецтва, театрального тощо), а також представляли теоретичні аспекти проблеми, персонологію дослідницького пошуку й основні результати та перспективи подальшої аналітичної роботи з проєкцією на освітню практику сучасної школи. Важливим елементом представлення міждисциплінарних проєктів стало обговорення ходу і результатів виконання, виокремлення позитивних і менш вдалих моментів, що дозволило здійснити самооцінювальну рефлексивну роботу над помилками, спроектувати можливості використання результатів проєктів у майбутній педагогічній діяльності (Вернигора, 2019с).

Отже, представлені етапи впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін та педагогічні умови

формування цієї якості дозволили значно збагатити зміст, форми і методи навчання, дослідницької і практичної підготовки.

3.3. Статистичні результати впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін

На початку формувального експерименту було здійснено контрольний зріз з метою виявлення динаміки рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. Було здійснено вхідне діагностування 252 студентів – майбутніх учителів української мови і літератури, які навчаються в Харківському національному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, Прикарпатському національному педагогічному університеті імені Василя Стефаника.

З генеральної сукупності студентів було проведено вибірку із 125 осіб експериментальної групи і 127 осіб контрольної групи.

Під час проведення формувального етапу експерименту нами була сформульована статистична гіпотеза H_0 : **генеральні сукупності**, з яких реалізовані вибірки, **однакові** (або обидві вибірки здійснені з однієї генеральної сукупності) і їм відповідають однакові функції розподілення. Альтернативна гіпотеза H_1 стверджує, що **вибірки неоднорідні**. Гіпотези можливо перевірити за допомогою критерію узгодженості **Пірсона**.

Критерій узгодженості Пірсона є випадковою величиною, що має розподіл χ^2 , який визначається за формулою (за для двох рядів спостережень деякої ознаки):

$$\chi^2 = n_1 n_2 \sum_{i=1}^r \frac{(m_i - l_i)^2}{m_i + l_i}, \quad (1)$$

де n_1 – загальна кількість студентів експериментальної групи (125 ос.);

n_2 – загальна кількість студентів контрольної групи (127 ос.);

m_i – середній показник кількості студентів експериментальної групи (ЕГ) за трьома критеріями;

l_i – середній показник кількості студентів контрольної групи (КГ) за трьома критеріями.

У випадку правильності нульової гіпотези при $n \rightarrow \infty$, критерій узгодженості має граничний розподіл χ^2_{r-1} з $r-1$ ступенями вільності. Критичними точками, що відповідають рівню значущості α , будуть точки $\chi^2_{\alpha, r-1}$, і перевірка гіпотези проводиться за загальною схемою:

- якщо $\chi^2 < \chi^2_{\alpha, r-1}$, то нульова гіпотеза приймається;
- якщо $\chi^2 \geq \chi^2_{\alpha, r-1}$, то нульова гіпотеза відхиляється.

Оцінювання знань студентів здійснювалось за трьома критеріями сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури: ціннісно-мотиваційним, змістово-когнітивним, діяльнісно-рефлексивним.

Ми склали два ряди спостережень вказаних ознак, і кожний ряд розбили на групи згідно показникам цих ознак. Згрупований ряд має вигляд:

$$\begin{array}{l} n_1: \quad m_1 \quad m_2 \quad \dots \quad m_i \quad \dots \quad m_r \\ n_2: \quad l_1 \quad l_2 \quad \dots \quad l_i \quad \dots \quad l_r \end{array}$$

де m_i і l_i – число вибірових значень в i -й групі відповідно для першого і другого спостережень.

Таблиця 3.3

Середні показники всіх критеріїв експериментальної та контрольної груп студентів на початку формувального етапу експерименту

№ показника	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЕГ(m_i)	5	7	8	17	32	31	103	86	86
КГ(l_i)	5	5	7	21	33	38	101	89	82
ЕГ ($m_i/3$)	1,7	2,3	2,7	5,7	10,7	10,3	34,3	28,7	28,7
КГ ($l_i/3$)	1,7	1,7	2,3	7,0	11,0	12,7	33,7	29,7	27,3

Цей дискретний статистичний розподіл вибірки можна зобразити графічно у вигляді діаграми.

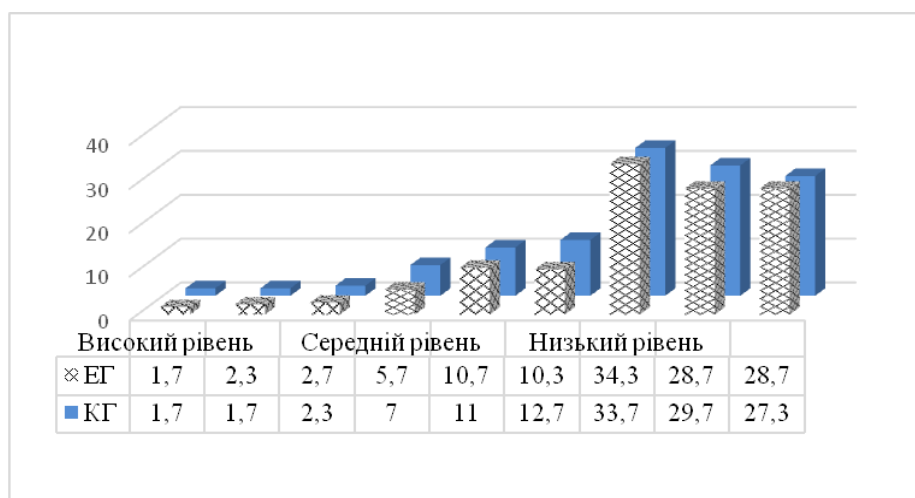


Рис.3. Діаграма середніх показників трьох критеріїв лінгвокраїнознавчої компетентності студентів експериментальної та контрольної груп – майбутніх учителів української мови і літератури на початку формувального етапу експерименту

Статистичний критерій χ^2 на рівні значущості $\alpha = 0,05$, обчислюється за формулою (1):

$$\left(\frac{\left(\frac{1,7}{125} - \frac{1,7}{127} \right)^2}{1,7 + 1,7} + \frac{\left(\frac{2,3}{125} - \frac{1,7}{127} \right)^2}{2,3 + 1,7} + \frac{\left(\frac{2,7}{125} - \frac{2,3}{127} \right)^2}{2,7 + 2,3} + \frac{\left(\frac{5,7}{125} - \frac{7}{127} \right)^2}{5,7 + 7} \right)$$

Згідно з таблицею «Критичні точки розподілу χ^2 » при числі ступенів свободи $r - 1 = 9 - 1 = 8$ і рівні значущості $0,05$, визначаємо критичну точку $\chi^2_{0,05;8} = 15,5$. Будуємо правобічну критичну область. Виявляється, що спостережуване значення критерію

$$0,55 < 15,5 \Rightarrow \chi^2 < \chi^2_{0,05;8}$$

Немає підстав для відхилення нульової гіпотези H_0 про однорідність вибірок ЕГ та КГ на початок формувального етапу експерименту. Отже, характеристики експериментальної та контрольної груп *співпадають* з рівнем значущості $0,05$. Вибірки *здійснені з однієї генеральної сукупності*.

Під час експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів

української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін було здійснено проміжне діагностування рівнів визначеної якості за всіма критеріями і показниками в контрольній та експериментальній групах, що представлено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін на проміжному етапі формувального експерименту

Критерії	Показники	ЕГ (n = 125 осіб)			КГ (n = 127 осіб)		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Ціннісно-мотиваційний	1 показник	14	39	72	10	37	80
		11,20%	31,20%	57,60%	7,87%	29,13%	62,99%
	2 показник	9	35	81	3	46	78
		7,20%	28,00%	64,80%	2,36%	36,22%	61,42%
	3 показник	23	40	62	11	49	67
18,40%		32,00%	49,60%	8,66%	38,58%	52,76%	
Всього	15	38	72	8	44	75	
		12,27%	30,40%	57,33%	6,30%	34,65%	59,06%
Змістово-когнітивний	1 показник	14	32	79	4	33	90
		11,20%	25,60%	63,20%	3,15%	25,98%	70,87%
	2 показник	17	30	78	5	37	85
		13,60%	24,00%	62,40%	3,94%	29,13%	66,93%
	3 показник	28	53	44	9	42	76
22,40%		42,40%	35,20%	7,09%	33,07%	59,84%	
Всього	20	38	67	6	37	84	
		15,73%	30,67%	53,60%	4,72%	29,40%	65,88%
Діяльнісно-рефлексивний	1 показник	11	49	65	8	34	85
		8,80%	39,20%	52,00%	6,30%	26,77%	66,93%
	2 показник	9	38	78	6	25	96
		7,20%	30,40%	62,40%	4,72%	19,69%	75,59%
	3 показник	10	45	70	6	31	90
8,00%		36,00%	56,00%	4,72%	24,41%	70,87%	
Всього	10	44	71	7	30	90	
		8,00%	35,20%	56,80%	5,25%	23,62%	71,13%
Всього у середньому		15	40	70	7	37	83
		12,00%	32,09%	55,91%	5,42%	29,22%	65,35%

Представимо підсумкові результати формувального етапу експерименту, що полягала в поетапному впровадженні моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Проаналізуємо динаміку сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за кожним критерієм.

У таблиці 3.5 узагальнено результати сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за ціннісно-мотиваційним критерієм після експерименту, що свідчить про вагомні результати у студентів експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної групи. Так, високий (творчий) рівень продемонстрували 33,33% студентів ЕГ, натомість студенти КГ – лише 7,61%; середній (репродуктивний) рівень в ЕГ становить 54,67%, а в КГ – 36,22%. Значний відсоток студентів КГ, які мають низький (наслідувальний) рівень за визначеним критерієм професійної якості (56,17%), а в ЕГ він значно менший (12%).

Таблиця 3.5

Порівняльний аналіз змін рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за ціннісно-мотиваційним критерієм респондентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	42	33,33	10	7,61
Середній	68	54,67	46	36,22
Низький	15	12,00	71	56,17
Всього	125	100	127	100

Дані таблиці 3.6 представляють узагальнені порівняльні зміни сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності за змістово-когнітивним критерієм у студентів ЕГ і КГ. Підсумовуючи основні результати за цим критерієм, зауважимо, що спостерігались суттєві зміни в напрямі підвищення високого (творчого) рівня в ЕГ (47,47%) порівняно з КГ (7,87%), а також зниження низького (наслідувального) рівня (7,47%, тоді як в КГ – 60,63%).

Таблиця 3.6

Порівняльний аналіз змін рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за змістово-когнітивним критерієм респондентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Рівні	Експериментальна група		Контрольна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	59	47,47	10	7,87
Середній	56	45,07	40	31,50
Низький	10	7,47	77	60,63
Всього	125	100	127	100

Статистичні відомості щодо змін сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за діяльнісно-рефлексивним критерієм після впровадження моделі формування означеної якості в ЕГ представлено в таблиці 3.7. Ці дані уможливають висновок про значні зміни сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності за цим критерієм: в ЕГ відсоток студентів з високим (творчим) рівнем становить 38,67%, а в КГ – лише 8,40%; з низьким (наслідувальним) рівнем в ЕГ – 9,07%, а в КГ – 58,79%.

Таблиця 3.7

Порівняльний аналіз змін рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за діяльнісно-рефлексивним критерієм респондентів контрольної та експериментальної груп після експерименту

Рівні підготовки	Експериментальна група		Контрольна група	
	Осіб	%	Осіб	%
Високий	48	38,67	11	8,40
Середній	65	52,27	42	32,81
Низький	12	9,07	74	58,79
Всього	125	100	127	100

Складемо таблицю підсумкової діагностики сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за всіма критеріями респондентів контрольної та експериментальної груп після завершення формуального експерименту (таблиця 3.8), що підтверджує ефективність впровадження моделі формування означеної якості.

Таблиця 3.8

Рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін на завершення формуального етапу експерименту

Критерії	Показники	ЕГ (n = 125 осіб)			КГ (n = 127 осіб)		
		Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
Ціннісно-мотиваційний	1 показник	40	75	10	10	40	77
		32,00%	60,00%	8,00%	7,87%	31,50%	60,63%
	2 показник	37	68	20	7	46	74
		29,60%	54,40%	16,00%	5,51%	36,22%	58,27%
	3 показник	48	62	15	12	52	63
		38,40%	49,60%	12,00%	9,45%	40,94%	49,61%
	Всього	42	68	15	10	46	71
		33,33%	54,67%	12,00%	7,61%	36,22%	56,17%

Таблиця 3.8 (продовження)

Змістово-когнітивний	1 показник	54	59	12	7	36	84
		43,20%	47,20%	9,60%	5,51%	28,35%	66,14%
	2 показник	58	58	9	9	43	75
		46,40%	46,40%	7,20%	7,09%	33,86%	59,06%
	3 показник	66	52	7	14	41	72
52,80%		41,60%	5,60%	11,02%	32,28%	56,69%	
Всього	59	56	9	10	40	77	
	47,47%	45,07%	7,47%	7,87%	31,50%	60,63%	
Діяльнісно-рефлексивний	1 показник	59	56	10	13	44	70
		47,20%	44,80%	8,00%	10,24%	34,65%	55,12%
	2 показник	41	71	13	8	40	79
		32,80%	56,80%	10,40%	6,30%	31,50%	62,20%
	3 показник	45	69	11	11	41	75
36,00%		55,20%	8,80%	8,66%	32,28%	59,06%	
Всього	48	65	11	11	42	75	
	38,67%	52,27%	9,07%	8,40%	32,81%	58,79%	
Всього у середньому	50	63	12	10	43	74	
	39,82%	50,67%	9,51%	7,96%	33,51%	58,53%	

Узагальнені результати діагностики сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін за всіма критеріями студентів ЕГ і КГ після проведення експериментальних досліджень представлено в наступному статистичному ряду (таблиця 3.9).

Таблиця 3.9

Середні показники всіх критеріїв експериментальної та контрольної груп студентів на завершення формувального етапу експерименту

№ показника	Високий рівень			Середній рівень			Низький рівень		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
ЕГ(m_i)	48	59	42	65	56	68	11	10	16
КГ(l_i)	11	10	10	42	40	46	75	77	71
ЕГ ($m_i/3$)	16,0	19,7	14,0	21,7	18,7	22,7	3,7	3,3	5,3
КГ ($l_i/3$)	3,7	3,3	3,3	14,0	13,3	15,3	25,0	25,7	23,7

Підґрунтям для висновків щодо характеру якісних змін внаслідок експериментальної роботи служить гістограма.

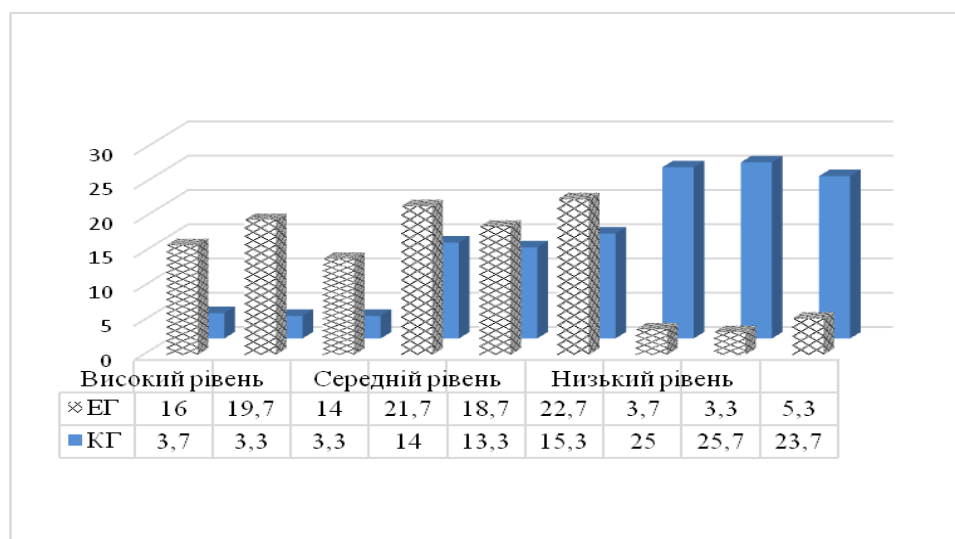


Рис.4. Діаграма середніх показників трьох критеріїв сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності студентів експериментальної та контрольної груп – майбутніх учителів української мови і літератури – на формувальному етапі експерименту

Ми бачимо конструктивні зміни внаслідок проведення експериментальної роботи щодо впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в ЕГ та підтверджуємо їх розрахунками.

Після проведення формувального етапу експерименту ми перевіряємо правильність статистичної гіпотези H_0 : **генеральні сукупності**, з яких реалізовані вибірки, **однакові**. Альтернативна гіпотеза H_1 стверджує, що **вибірки неоднорідні**.

Застосуємо алгоритм визначення правдивості збігів і розбіжностей для експериментальних даних з таблиці 3.10. Підрахуємо за формулою (1) емпіричне значення критерію χ^2 на рівні значущості $\alpha = 0,05$.

$$\left(\frac{\frac{16}{125} - \frac{3,7}{127}}{16 + 3,7} \right)^2 + \left(\frac{\frac{19,7}{125} - \frac{3,3}{127}}{19,7 + 3,3} \right)^2 + \left(\frac{\frac{14}{125} - \frac{3,3}{127}}{14 + 3,3} \right)^2 + \left(\frac{\frac{21,7}{125} - \frac{14}{127}}{21,7 + 14} \right)^2$$

$$74,8 > 15,5 \Rightarrow \chi^2 > \chi_{0,05;8}^2$$

Немає підстав для прийняття нульової гіпотези H_0 про однорідність

вбірок ЕГ та КГ. Отже, характеристики експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту *значно різняться* з достовірністю 95%. Вибірки *здійшені з різних генеральних сукупностей*.

Таблиця 3.10 свідчить про констатацію змін внаслідок експериментальної роботи за допомогою відсоткового приросту.

Таблиця 3.10

**Динаміка змін рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої
компетентності майбутніх учителів української мови і літератури
у процесі вивчення фахових дисциплін у експериментальній
та контрольній групах**

Критерії	Рівні	ЕГ на констатувальному етапі	ЕГ на контрольному етапі	Приріст	КГ на констатувальному етапі	КГ на контрольному етапі	Приріст
Ціннісно-мотиваційний	Високий	6,13%	33,33%	+27,20%	5,25%	7,61%	+2,36%
	Середній	25,07%	54,67%	+29,60%	29,92%	36,22%	+6,30%
	Низький	68,80%	12,00%	-56,80%	64,83%	56,17%	-8,66%
Змістово-когнітивний	Високий	5,33%	47,47%	+42,14%	3,94%	7,87%	+3,93%
	Середній	25,60%	45,07%	+19,47%	26,25%	31,50%	+5,25%
	Низький	69,07%	7,47%	-61,60%	69,82%	60,63%	-9,19%
Діяльнісно-рефлексивний	Високий	4,00%	38,67%	+34,67%	3,94%	8,40%	+4,46%
	Середній	13,60%	52,27%	+38,67%	16,54%	32,81%	+16,27%
	Низький	82,40%	9,07%	-73,33%	79,53%	58,79%	-20,74%

Отже, статистичний аналіз підтвердив, що ефективність змін у рівнях сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за всіма критеріями обумовлена впровадженням поетапно авторської моделі формування означеної якості у процесі вивчення фахових дисциплін.

Висновки до третього розділу

За результатами проведення експериментальної роботи було отримано кількісні і якісні зміни щодо підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, що підтвердили гіпотезу дослідницького пошуку, ефективність упровадження авторської моделі формування визначеної професійної якості майбутнього вчителя-філолога.

Схарактеризовано результати проведення констатувального експерименту щодо виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, що передбачав два етапи. На першому етапі було проаналізовано навчальні плани і програми фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти щодо потенціалу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури зі спеціальностей 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освіта / педагогіка. Також було розроблено діагностичний інструментарій (авторські та адаптовані методики) з метою виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. На другому етапі констатувального експерименту було здійснено діагностування сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів (усього у констатувальному експерименті брало участь 230 майбутніх філологів).

Виявлено, що більшість респондентів продемонструвала низький (наслідувальний) рівень сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за всіма критеріями, що підтвердило необхідність упровадження авторської поетапної моделі формування цієї професійної якості.

Представлено етапи реалізації моделі лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін: ціннісно-регулятивний, інформаційний, діяльнісно-рефлексивний. На кожному етапі визначалися завдання, структурувався зміст фахових дисциплін, добиралися відповідні форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Основною метою ціннісно-регулятивного етапу реалізації моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін було формування мотивації, спрямованості і ціннісних орієнтацій щодо формування цієї якості (аксіологічно-стимулювальний компонент, якому відповідав ціннісно-мотиваційний критерій). Під час цього етапу було запропоновано оновлення змісту фахових дисциплін «Усна народна творчість», «Вступ до мовознавства», «Вступ до літературознавства»), програми фольклорної (фольклористичної) практики шляхом упровадження змістових модулів та використання інтерактивних форм і методів, які були спрямовані на використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства у фаховій підготовці майбутніх учителів-філологів: проблемні лекції, бінарні лекції, лекції-дослідження, екскурсії у музеї культурологічного, українознавчого і мистецтвознавчого спрямування, віртуальні екскурсії, зустрічі з краєзнавцями, майстер-класи, організація роботи наукового гуртка, укладання тезауруса, виконання мікропроектів тощо.

Провідною метою інформаційного етапу впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів

української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін було збагачення знань з проблем теорії лінгвокраїнознавства, міждисциплінарних зв'язків з іншими науками (фольклористикою, етнографією, лінгвістикою, українознавством, літературознавством тощо). Відповідно відбулося формування інформаційно-змістового компонента, якому відповідав змістово-когнітивний критерій цієї якості. Було запропоновано оновити зміст фахових дисциплін «Мовознавство», «Діалектологія» та програму діалектологічної практики, а також активізувати самостійну роботу у процесі підготовки до практичних і семінарських занять шляхом виконання мікродосліджень і групових презентацій, проведення міжпредметних семінарів, семінарів-дискусій, роботи в малих групах у межах діяльності наукового гуртка тощо.

У процесі реалізації діяльнісно-рефлексивного етапу впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін відбувалося формування праксеологічного компонента означеної якості, якому відповідав діяльнісно-рефлексивний критерій. З цією метою було запропоновано оновити зміст фахових дисциплін «Літературознавство», «Історія української літератури», а також апробувати низку інтерактивних форм і методів, які сприяли активізації пізнавальної і самостійної роботи майбутніх фахівців: творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення» та ін.), дослідницькі завдання, залучення до роботи творчої лабораторії, виконання і представлення міждисциплінарних проєктів у межах наукового гуртка, застосування методів інтерпретації, стилістичного аналізу, лінгвокраїнознавчого аналізу, театралізації і моделювання педагогічних ситуацій тощо.

Результати експерименту уможливили висновок про те, що у майбутніх учителів української мови і літератури відбулося зростання рівнів лінгвокраїнознавчої компетентності в підсумку впровадження моделі формування означеної якості у процесі вивчення фахових дисциплін. Після

проведення формувального експерименту низький (наслідувальний) рівень готовності було діагностовано у 9,51% учасників експериментальної групи (на констатувальному – 73,42%), високий (творчий) рівень – у 39,82% (було 5,16%). Кількість студентів із середнім (репродуктивним) рівнем сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності в експериментальній групі збільшилася з 21,42% до 50,67%. Натомість у студентів КГ не спостерігалось суттєвих змін щодо динаміки рівнів сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності (низький (наслідувальний) – 58,53% (було 71,39%), середній (репродуктивний) – 33,51% (було 24,23%), високий (творчий) – 7,96% (було 4,37%).

Достовірність відмінностей характеристик зрівнювальних вибірок експериментальної та контрольної груп на формувальному етапі експерименту, перевірена за допомогою критерію узгодженості Пірсона, складає 95%. Експериментально доведено ефективність розробленої і апробованої моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.

Основні наукові результати, висвітлені у розділі, опубліковано у працях автора: Вернигора, О. (2019b, 2019c, 2017a).

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне обґрунтування та запропоновано практичне вирішення проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін. Отримані під час дослідження результати дозволили зробити такі висновки.

1. Вивчення стану розробленості проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в сучасному науковому дискурсі дало можливість з'ясувати, що ця якість схарактеризована дослідниками щодо фахівців різного фаху, а також розкрита у дослідженнях з проблем навчання української мови як іноземної, іноземних мов з урахуванням краєзнавчої проблематики. Студіювання праць українських і зарубіжних дослідників уможливило окреслити термінологічну основу проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, що становить спектр понять: «лінгвокраїнознавство», «лінгвістика», «країнознавство», «реалії», «фонові знання», «національно-маркована лексика» тощо. Виявлено, що ціннісний потенціал лінгвокраїнознавства у підготовці сучасного вчителя української мови і літератури полягає у використанні міждисциплінарних зв'язків із суміжними науками (фольклористикою, діалектологією, літературознавством, лінгвістикою, стилістикою тощо), структуруванні змісту фахової підготовки на основі міждисциплінарності, текстоцентричному підході до вивчення реалій, спрямованості на оновлення форм і методів проведення фахових практик, збагаченні проблематики науково-дослідницької роботи тощо.

2. Розкрито зміст і структуру лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін. Обґрунтовано, що лінгвокраїнознавча компетентність майбутніх учителів-філологів, сформована у процесі вивчення фахових дисциплін – інтегративна професійна якість, що визначається

наявністю мотивації і ціннісного ставлення щодо набуття знань з теорії лінгвокраїнознавства і суміжних наук, дослідницьких, комунікативних і аналітичних умінь щодо вивчення лінгвокраїнознавчих реалій на міждисциплінарній основі та їх ретрансляції в освітній практиці, виявляється у спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення у сфері лінгвокраїнознавчих студій, рефлексивному ставленні до результатів професійної діяльності. Структурними компонентами якої є: аксіологічно-стимулювальний, інформаційно-змістовий, праксеологічний.

3. Визначено критерії, показники та рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, сформованої у процесі вивчення фахових дисциплін: ціннісно-мотиваційний (мотивація до формування лінгвокраїнознавчої компетентності; спрямованість на формування лінгвокраїнознавчої компетентності; сформованість ціннісних орієнтацій); змістово-когнітивний (володіння лінгвокраїнознавчими знаннями; міцність лінгвокраїнознавчих знань; міждисциплінарні знання); діяльнісно-рефлексивний (сформовані дослідницькі і комунікативні уміння; уміння здійснення міждисциплінарного аналізу реалій; прагнення до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності). Рівнями сформованості цієї якості є: низький (наслідувальний); середній (репродуктивний); високий (творчий).

4. Схарактеризовано педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури як сукупність ефективних чинників, обставин, які забезпечують формування компонентів цієї компетентності (аксіологічно-стимулювального, інформаційно-змістового, праксеологічного) та сприяють підвищенню якості вивчення фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти, а саме: оновлення змісту фахових дисциплін на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства; упровадження інтерактивних форм і методів у процесі вивчення фахових дисциплін; активізація навчальної і науково-дослідницької підготовки майбутніх учителів української мови і літератури на основі міждисциплінарних зв'язків.

5. Теоретично розроблено та експериментально перевірено модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін, яка є послідовним відображення пролонгованого у часі процесу формування визначеної професійної якості на основі засадничих положень компетентнісного, аксіологічного, культурологічного, полікультурного, діяльнісного, інтегративного підходів, принципів (*загальних*: науковості, всебічного стимулювання позитивного ставлення до навчання, систематичності та послідовності навчання, зв'язку навчання з практикою, створення необхідних умов для навчання, вибору індивідуальної освітньої траєкторії; *специфічних*: інтеграції, культурологізації, аксіологізації змісту навчання, єдності в розвитку дослідницьких, комунікативних умінь та умінь міждисциплінарного аналізу, активного наставництва), містить зміст, структуру, форми, методи, що реалізується в межах цільового, методологічного, процесуального, діагностичного і результативного блоків, у ході ціннісно-регулятивного, інформаційного, діяльнісно-рефлексивного етапів. Результатом реалізації авторської моделі є сформовані високий (творчий) (39,82%, було 5,16%) і середній (репродуктивний) (50,67%, було 21,42%) рівні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури.

Отримані теоретичні і практичні результати не вичерпують усіх аспектів здійсненого дослідження. Подальшого вивчення потребують проблеми професійного розвитку викладачів фахових дисциплін на філологічних факультетах закладів вищої педагогічної освіти на основі вивчення потенціалу лінгвокраїнознавства; творчого використання зарубіжного досвіду структурування змісту фахових дисциплін, добору форм і методів вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу в процесі підготовки вчителів за бінарною спеціалізацією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

- Андрейчук, Н. (2014). Метод інтерпретації у царині герменевтичних, лінгвосеміотичних та перекладознавчих студій. *Іноземна філологія*, 127 (2). (с. 223-230). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/infil_2014_127%282%29__28
- Арістова, Н.О. (2008). Формування критеріїв діагностики рівнів сформованості мотивації вивчення іноземної мови студентів вищих нелінгвістичних закладів освіти. *Вища освіта України*, 1, 58-63.
- Асадчих, О. (2014). Лінгвокраїнознавчі основи методики викладання англійської мови. *Західні мови та літератури*, 17, 4-7.
- Базиль, Л.О. (2010). Педагогічні умови розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів-словесників. *Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей*: матеріали звіт. наук. конф. Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України за 2009 рік (с. 62-65). Вінниця: Планер, 2010.
- Базиль, Л. (2012). Методичні засоби технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 6 (1), 8-19.
- Базиль, Л.О. (2013). Літературознавча компетентність учителя української мови і літератури як системний особистісно-професійний феномен. В В.О. Огнев'юк, І.Д. Бех, Л.Л. Хоружа та ін. (Редкол.), *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр., 20 (19), 35-42. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка.
- Базиль, Л.О. (2016). *Теоретичні і методичні засади розвитку літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури*. (Дис. докт. пед. наук). Національний пед. університет імені М.П. Драгоманова, Київ.
- Барабаш, І. (2014). Формування професійної мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10 (1), 152-157.

- Барбіна, Є.С., & Дзядевич, Ю.В. (2011). Особливості формування професійного іміджу вчителя. *Педагогічні науки: зб. наук. пр.*, 59, 195-200.
- Барбіна, Є.С., Вознюк, О.В., Гриньова, В.М., Гузій, Н.В., & Дубасенюк, О.А. (2015). *Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм у системі підготовки освітянських кадрів: здобутки, пошуки, перспективи*. Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова.
- Бажан, М. (Ред.). (1967). *Український радянський енциклопедичний словник: у 3-х т. (Т. 2)*. Академія наук Української РСР. Київ: Голов. ред. УРЕ УРСР.
- Белкин, А.С. (1991). *Ситуация успеха. Как ее создать: [кн. для учителя]*. Москва: Просвещение.
- Береза, Л. (2016). Місце та роль спецкурсу у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності студентів під час навчання української мови як іноземної. *Матеріали III міжнародної науково-методичної конференції «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні»*, 18-20 травня року (с. 166-168). Тернопіль.
- Березовська, Г.Г. (2015). *Українська діалектологія: навч. посіб.* Умань: ФОП Жовтий ОО.
- Бех, І.Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*, 2, 26-31.
- Беценко, Т. (2015). Лінгвофольклористика як новий напрям філологічної науки. *Міфологія і фольклор*, 3-4, 108-117.
- Бичок, А.В. (2015). Особливості лінгвокраїнознавчої компетентності фахівця міжнародної економіки в ситуаціях міжкультурної комунікації. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*, 5, 18-25.
- Бібік, Н. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В О. Овчарук (Ред.), *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. 45-50. К.: «К.І.С.».
- Бібік, Н.М., Єрмаков, І.Г., & Овчарук, О.В. (2005). *Компетентнісна освіта: від теорії до практики*. К.: Плеяди.

- Білецька, О.О. (2014). Мовні реалії як вербальне вираження специфічних рис національних культур. *Питання культурології*, 30, 20-27.
- Богущ, А.М., & Лисенко, Н.В. (2003). *Українське народознавство в дошкільному закладі: практикум*. (с. 5). К.: Вища шк.
- Бондар, М.В. (2015). Класифікація національно маркованих одиниць. *Науковий вісник кафедри Юнеско КНЛУ*. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія, 30, 31-36.
- Бродовська, В.Й., Грушевський, В.О., & Патрик, І.П. (2007). *Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів*. М-во освіти і науки України, Південнослов'ян. ін-т Київ. славіст. ун-ту. Київ: Професіонал.
- Буданов, В.Г. (2009). *Методологія синергетики в постнекласическій науці і в освіті (3-є изд. доп.)*. (с. 26-28). М.: Издательство ЛКИ.
- Буднік, А.О. (2011). Теоретичні засади сприймання художнього твору студентами-інофонами: лінгвокраїнознавчий аспект. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*: зб. наук. праць. Львів, 6, 169-175.
- Бусел, В.Т. (Ред.). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD)*. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
- Бутенко, Н. (2018). Естетичний аспект професійної підготовки вчителя. *Молодь і ринок*, 9, 103-107.
- Валевська, С.В. (2014). Формування соціокультурної компетентності студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів у процесі вивчення англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна, 48, 7-9.
- Веклич, Ю.І. (2012). *Лінгвокраїнознавчий аспект навчання іноземної мови у підготовці майбутніх учителів початкової школи*. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/19666419.pdf>.
- Веклич, Ю., & Миронець, Д. (2012). Формування лінгвокраїнознавчої компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови. *Молодь і ринок*, 3, 118-121.

- Величко, Л. (2014). Тезаурус як засіб семантизації наукових понять. *Біологія і хімія в рідній школі*, 2, 40-42.
- Верещагин, Е.М., & Костомаров, В.Г. (1990). *Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*, 4. М.: Рус. яз.
- Верещагин, Е.М., & Костомаров, В.Г. (1980). *Лингвострановедческая теория слова*. М.: Русский язык.
- Верещагин, Е. М., & Костомаров, В.Г. (2005). *Язык и культура*. М.: Индрик.
- Вернигора, О. (2015а). Методологічні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій учителем-філологом в умовах сучасної загальноосвітньої школи. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*: зб. наук. пр. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 42, 11-15.
- Вернигора, О. (2015b). Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української літератури під час вивчення фольклору. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г.Шевченка*. Серія «Педагогічні науки», 130, 296-299.
- Вернигора, О. (2015с). Специфіка вивчення усної народної творчості учнями основної школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 12 (1), 24-32. Умань: ФОП Жовтий.
- Вернигора, О. (2016). Формування лінгвокраїнознавчої компетентності учителів української мови та літератури на засадах компетентнісного підходу. *Науковий вісник Мукачівського державного університету*. (Серія «Педагогіка та психологія»): зб. наук. праць, 2 (4), 133-136. Мукачево: Вид-во МДУ.
- Вернигора, О. (2017а). Змістові аспекти формування лінгвокраїнознавчої компетентності вчителів-філологів у вітчизняних педагогічних університетах. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. праць. Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2 (77), 43-51.

- Вернигора, О. (2017b). Педагогічні умови формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*: зб. наук. праць, 21 (3), (Т. IV (78), с. 31-38). К.: Гнозис.
- Вернигора, О. (2018a). Критерії, показники та рівні сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови та літератури. *Теоретична і дидактична філологія*: зб. наук. праць. (Серія «Педагогіка»), 28, 26-35.
- Вернигора, О. (2018b). Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*: зб. наук. праць. Серія «Педагогічні науки», 3, 134-144. Бердянськ: БДПУ.
- Вернигора, О. (2019a). Використання ІКТ як чинник у формуванні лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів. *Молодий вчений*, 7.1. (71.1), 1-4.
- Вернигора О.Л. (2019b). *Практикум з формування лінгвокраїнознавчої компетентності студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти*. В М.П. Вовк (Ред.). К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
- Вернигора, О. (2019c). Форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*: зб. наук. пр. (Серія «Педагогічні науки»), Арт академія сучасного мистецтва ім. С. Далі, Інститут ПТО НАПН України. Київ: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 14, 267-288.
- Вечірко, М. (2012). Дослідна діяльність як засіб формування професійного самовизначення студентів. *Наукові записки. Педагогічні науки*, 103, 72-81.
- Вигранка, Т. (2019). *Дидактичні умови формування мовленнєвої компетентності студентів філологічних спеціальностей в освітньому середовищі закладів вищої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). Тернопільський

- національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль.
- Виноградов, В.С. (2001). *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. М.: Издательство института общего среднего образования РАО.
- Вікторова, Л.В. (2007). Критеріально-рівневий підхід до формування професійно-термінологічної компетентності у фаховій підготовці аграрників. *Вісник післядипломної освіти*, 5, 16-27.
- Вікторова, Л.В. (2009). Характеристика основних критеріїв та показників сформованості комунікативної компетентності іноземних студентів. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*, 4, (Т. II (14), с. 381-388).
- Віртуальний тур українськими музеями просто неба* (2020). URL: <http://museums.authenticukraine.com.ua/ua/>.
- Віртуальні екскурсії музеями України* (2020). URL: art-school.ks.ua.
- Вітренко, А.В. (2013). Основні компоненти лінгвокраїнознавчої компетенції. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 29 (82), 138-143.
- Влахов, С., & Флорин, С. (1980). *Непереводимое в переводе. Реалии*. М.: Международные отношения, 51-57.
- Вовк, М.П. (2014а). *Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – початок XXI ст.)*: навч. посіб. (с. 31-32). К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України.
- Вовк, М. (2014б). *Фольклористика у класичних університетах України (XIX – початок XXI ст.)*: словник термінів. К.: ІПООД НАПН України.
- Волкова, Н.П. (2007). *Педагогіка*: навч. посіб. (2-ге вид.). К.: Академвидав.
- Волкова, Н.П. (2015). Визначення основних функцій, рис та якостей сучасного педагога в руслі виховання соціально здорових школярів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*, 2, 120–124.

- Воробйова, І.А. (2014). *Основи лінгвокраїнознавства*: навчальний посібник. К.: Видавничий Дім «Слово».
- Воропай, О. (1958). *Звичай нашого народу: етногр. нарис* (Т. 1). Мюнхен: Укр. вид-во.
- Галай, О.П. (2016). *Лінгвокраїнознавство в системі дисциплін навчання іноземної мови*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/conf/ped/18nov2016/18.pdf> с. 56.
- Галенко, А.М. (2012). Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. *Науковий вісник Донбасу*, 4, 10-11.
- Галенко, А.М. (2014). Формування лінгвокраїнознавчої компетенції на матеріалі поетичних творів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 6 (217), Ч. II.
- Галич, О. (Ред.). (2001). *Теорія літератури*. Київ: Либідь.
- Ганич Д.І., & Олійник І.С. (1985). *Словник лінгвістичних термінів*. К.: Вища школа.
- Гапонів А.Б., & Возна М.О. (2005). *Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни*. Вінниця: Нова книга.
- Гапонова, А.Б. (2005). *Лінгвокраїнознавство. Англomовні країни*. Вінниця: Нова Книга.
- Гладуш, В.А., & Лисенко, Г.І. (2014). *Педагогіка вищої школи: теорія, практика, історія*.
- Глазунова, О.Г., Ковальчук, В.К., & Волошина, Т.В. (2019). Міждисциплінарний проєкт як засіб формування інтегральної компетентності майбутніх ІТ-фахівців. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 1, 36-147.
- Глібчук, Н. (2005). *Діалектологічна практика*. Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка.

- Голобородько, Є. (2010). Сучасні аспекти професійного становлення: реалії і перспективи. *Педагогічний альманах*, 5, 83-86.
- Головань, М. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 10, 23-30.
- Головченко, В.І., Дорошко, М.С., Ігнат'єв, П.М., Кравчук, О.А., Кривонос, Р.А., Крижанівський, В.П., & Сербіна, Н.Ф. (2008). *Країнознавство: підручник для студентів вищих навчальних закладів*. В В.П. Крижанівського, В.І. Головченка (Ред.). К.: ВПЦ «Київський університет».
- Гончаренко, С.У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям*. Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця».
- Гончарук, В. (2013). Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя-філолога і українознавця. *Наукові записки*. Серія: Пед. науки, 123 (II), 74-77.
- Гончарук, В. (2018). *Етнокультурна компетентність майбутнього вчителя-філолога: сутність і головні складові*, с. 5. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/9454>
- Гордієнко, В.П. (2014). *Професійно-мовленнєва підготовка молодших спеціалістів біржової діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Городиська, О.М. (2010). Педагогічні умови формування готовності майбутнього вчителя до педагогічного самоаналізу. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка, 3, 43-48.
- Гороф'янюк, І.В. (2014). *«Палає пам'яті свіча. Вогонь – не згас»*: хрестоматія діалектних текстів очевидців Голодоморів. Вінниця: ПП «ТД «Едельвейс і К».
- Горошкіна, О. (2014). Формування креативності майбутніх учителів української мови як лінгводидактична проблема. *Українська мова і література в школах України*, 12, 29-33.

- Горошкіна, О., Караман, С., Бакум, З., Караман, О., & Копусь, О. (2015). *Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі: навч. посіб.* Київ.
- Гриماشевич, Г.І. (2018). *Навчальна дисципліна «Українська діалектологія» в контексті підготовки майбутніх філологів.* Житомирський державний університет імені Івана Франка. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/29283>.
- Гриньова, В. (2011). Суть понять «професіоналізм» та «професійна підготовка». *Педагогіка та психологія*, 40 (1), 28-34.
- Гуржій, А.М. (2000). Методологія критеріїв оцінювання. *Освіта України*, с. 44-45, 11-15.
- Давидюк, В.Ф. (2016). *Робоча програма навчальної дисципліни «Український фольклор» для студентів ОС бакалавр за напрямом підготовки «Філологія (Українська мова та література)».* Луцьк.
- Давидюк, І.В. (2015). Перспективи удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців початкової школи до оздоровчо-спортивної роботи з учнями. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету.* Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт, 129 (2), 129-132.
- Дармороз, Г.А. (2012). Виховання і розвиток особистості з використанням лінгвокраїнознавчих знань. *Педагогічний дискурс*, 12, 127-130.
- 20 віртуальних екскурсій музеями України та світу (2020). URL: <http://melni.me/20-virtualnyh-ekskursij-musejamy-ukrayiny-ta-svitu>.
- Деркач, С. (2010). Особливості та сутність професійної підготовки вчителя. *Вісник Інституту розвитку дитини : збірник наукових праць*, 10, с. 50-54.
- Десятов, Т.М. (2009). *Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання.* В Н.Г. Ничкало (Ред.). К.: АртЕк.
- Діалектологічна практика* (07.08.2014). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини. URL: <https://ff.udpu.edu.ua/navchannya/praktyka/dialektolohichna-praktyka>.
- Довгоп'ят, О. (2013). Формування лінгвокраїнознавчої та міжкультурної компетентності іноземних студентів на підготовчих факультетах України.

- Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО КНЛУ. Серія Філологія. Педагогіка. Психологія*, 26, 204-207.
- Дорошенко, С.І. (2006). *Загальне мовознавство*. М-во освіти і науки України; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. К.: Центр навч. л-ри.
- Дубасенюк, О.А., Семенюк, Т.В., & Антонова, О.Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т ім. І.Франка.
- Дудик, П.С. (2005). *Стилістика української мови*. К.: Видавничий центр «Академія».
- Дуплійчук, О. (2013). Модель професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя-філолога у світлі нової освітньої парадигми. *Наукові записки. Серія філологічна*, 8, 251-255.
- Інформаційний пакет. Галузь знань: 01 Освіта Спеціальність: 014 Середня освіта Предметна спеціалізація: (українська мова і література)*. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. URL:
http://smc.hnpu.edu.ua/files/Informatsiyni_pakety/014_SO_Ukrainska_mova.pdf
- Єременко, О.Р., Черниш, А.Є. (2015). *Робоча програма «Українознавство» для студентів 2 курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія. Українська мова і література*. Суми.
- Єрмоленко, С.Я., Бибик, С.П., & Тодор, О.Г. (2001). *Українська мова: короткий тлумач. слов. лінгв. термінів*. В С.Я. Єрмоленко (Ред.). Київ: Либідь.
- Єрмоленко, С.Я. (2007). *Мова і українознавчий світогляд*. К.: НДІУ.
- Жлуктенко, В.І., & Наконечний, С.І. (2007). *Теорія ймовірностей і математична статистика*. К.: КНЕУ.
- Загвязинский, В., & Атаханов, Р. (2005). *Методология и методы психолого-педагогического исследования* (2-е изд.). М.: Академия.
- Заїченко, А.Є. (2017). До питання про застосування лінгвокраїнознавчого підходу під час навчання іноземної мови. *Молодий вчений*, 12, 383-387.

- Закон України «Про вищу освіту» №1556-VII (2014). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про повну загальну середню освіту» № 463-IX (2020). URL: [\https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14
- Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Затверджені стандарти вищої освіти МОН України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/naukovo-metodichna-rada-ministerstva-osviti-i-nauki-ukrayini/zatverdzeni-standarti-vishoyi-osviti>.
- Земка, О. (2013). *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Земка, О. (2014). Педагогічні умови формування дослідницьких умінь у студентів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10 (Ч. 2), 146-155.
- Земка, О. (2018). Система літературознавчої підготовки студентів-філологів у контексті науково-дослідницької діяльності. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки, 38, 32-38.
- Зимняя, И.А. (2004). Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. *Труды методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы»*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.
- Зінченко, А.В. (2009). Концептуальні ідеї розуміння сутності феномену «комунікативна толерантність». В Т.І. Сущенко (Голов. ред.) та ін., *Підготовка формування творчої особистості у вищій загальноосвітніх школах*, 3 (56), 213-219. Запоріжжя.
- Зорівчак, Р.П. (1989). *Реалія і переклад (на матеріалі англomовних перекладів української прози)*. Львів: Видавництво Львівського університету.

- Зуєнко, Н.О. (2015). Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*, 2 (Т. 1, с. 64-69).
- Зязюн, І.А. (2001). Технологізація освіти як історична неперервність. В С.О. Сисоєва (Ред.), *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*, 3-11. К.: ВПОЛ.
- Зязюн, І.А. (Ред.). (2004). *Педагогічна майстерність* (2-ге вид.). К.: Вища школа.
- Зязюн, І.А. (2011). Нові технології підготовки вчителя в Україні. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки, 1.32, 16-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2011_1.
- Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., Кривонос, І.Ф., Самещенко, О.Г., Семиченко, В.А., & Тарасевич, Н.М. (1997). *Педагогічна майстерність*: підруч. В І.А. Зязюна (Ред.). К.: Вища школа.
- Іконнікова, М. (2017). Проблеми підготовки майбутніх філологів у сучасному науковому дискурсі. *Освітній простір України*, 9, 62-69.
- Інформаційний пакет. Галузь знань: 01 Освіта Спеціальність: 014 Середня освіта. Предметна спеціалізація: (українська мова і література)*. Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. URL:http://smc.hnpu.edu.ua/files/Informatsiyni_pakety/014_SO_Ukrainska_mova.pdf
- Історичне краєзнавство*. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. URL: <https://fuf.npu.edu.ua/dystsypliny-zavyborom#osvitnii-stupin-bakalavr>.
- Каданер, О. (2016). Лінгвокраїнознавчий аспект у навчанні іноземної мови як фактор формування полікультурного фахівця. *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації*, Матеріали 12 міжнародної науково-практичної конференції (с. 266-269). Переяслав-Хмельницький.

- Кайдалова, Л.Г. (2012). Теоретико-методичні аспекти викладання лекції у вищому навчальному закладі. *Нові технології навчання*, 72, 96-100.
- Караман, С.О. (2014). Лінгводидактичні орієнтири у фаховій підготовці магістрантів-філологів. *Акмеологія – наука XXI століття*, Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції (с. 68-75). Київ: Київський ун-т ім. Б. Грінченка.
- Карасик, В.И., & Дмитриева, В.И. (2005). Лингвокультурный типаж: к определению понятия. В В.И. Карасика (Ред.), *Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типажы*, 5-25. Волгоград: Парадигма.
- Карелин, А. (2007). *Большая энциклопедия психологических тестов*. М.: Эксмо.
- Карпенко, Є.М. (2011). Критерії і показники рівня сформованості інформаційно-аналітичних умінь майбутніх учителів іноземних мов у процесі фахової підготовки. *Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка*, 13 (224), 159-170.
- Картава, Ю. (2013). Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (30), 191-198.
- Картава, Ю. (2014). Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки, 132, 285-288.
- Касярум, К.В. (2011). *Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи: збірник наукових праць* (Ч. 1, 99-105).
- Качалов, А.В. (2009). Педагогические условия формирования творческой самостоятельности студентов педвуза. *Известия Уральского государственного университета*, 1/2 (62), 212-217.
- Качалова, Т.Г. (2014). Педагогічні умови формування соціальної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі навчання гуманітарних дисциплін. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія: Педагогіка (Т. 246 (234), с. 26-29).
- Квітка-Основ'яненко, Г. (1983). *Вибрані твори*. К.: Дніпро, 284-285.

- Кириленко, Н.І. (2015а). *Робоча програма «Фольклор» для студентів 1 курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія* Українська мова і література. 6.020303 Філологія* Українська мова і література. Додаткова спеціальність – 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська)*. Суми.
- Кириленко, Н.І. (2015б). *Робоча програма «Фольклористика Сумщини» для студентів 1 курсу за напрямом підготовки 6.020303 Філологія Українська мова і література. Додаткова спеціальність – 6.020303 Філологія* Мова і література (англійська)*. Суми. URL: <https://sspu.sumy.ua/>
- Кіндрок, М. (2011). *Любов і піраньї*. К.: Нора-Друк.
- Клак, І.Є. (2017). Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Філологічна, 64 (1), 165-168.
- Клепко, С.Ф. (2014). Тезаурусний підхід до навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Постметодика*, 3 (118), 2-13.
- Коваленко, Л.В. (2016). Сутність і компоненти професійної компетентності вчителя української мови та літератури. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 130-137.
- Коваленко, Л., & Шевченко, Н. (2012). *Роль та місце курсу «Лінгвокраїнознавство» в підготовці фахівців з іноземних мов*. URL: <http://docplayer.net/75280159-V-i-s-n-i-k-kiyivskogo-nacionalnogo-universitetu-imeni-tarasa-shevchenka.html>.
- Коваль, В.О. (2013а). *Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів у вищих педагогічних навчальних закладах*. Умань: ПП Жовтий О.О.
- Коваль, В. (2013б). Умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 7, 168-175.
- Коваль, В. (2016). Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*, 1, 164-177.

- Коваль, Т.І. (2016). Міждисциплінарний контекст педагогічної підготовки магістра – майбутнього вчителя-філолога в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 39-43.
- Козаченко, О.М. (2019). Діалог як предмет навчання та його роль у процесі спілкування. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського*. Педагогічні науки, 2, 21-25.
- Комлев, Н.Г. (1969). *Компоненты содержательной структуры слова*. М.: Наука.
- Комлев, Н.Г. (2003). *Компоненты содержательной структуры слова*. М.: УРСС.
- Компетентності для культури демократії* (2016). Департамент підготовки документів та публікацій Ради Європи. URL: <https://rm.coe.int/version-ukrainienne-240418/16807c886e>
- Кононенко, Є. (2001). *Імітація*. Львів: Кальварія.
- Кононенко, П.П. (2005). *Українознавство: підручник для вищих навчальних закладів*. Київ.
- Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
- Коротун, О.О. (2009). Рівні сформованості комунікативної компетентності студентів-іноземців. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка*. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка» (Дод. 4, Т. III (15), 3, с. 119-124).
- Котченко, Т.Е. (2016). Вплив лінгвокраєзнавчої компетенції на розвиток міжкультурної комунікації. *Молодий вчений*, 4.1, 66-69.
- Кочерган, М.П. (2006). *Загальне мовознавство: підручник для студ. філол. спец. ВНЗ*, 2. К.: Видавничий центр «Академія».

- Країнознавство*. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова URL: <https://fuf.npu.edu.ua/dystsypliny-za-vyborom#osvitnii-stupin-bakalavr>.
- Кремень, В.Г. (2010). *Філософія людиноцентризму в освітньому просторі* (2-ге вид.). К.: Т-во «Знання» України.
- Кремень, В. (2011). Вітчизняне краєзнавство: стратегічні орієнтири сучасної освітньої парадигми. *Краєзнавство*, 3, 10-15.
- Кривонос, Р.А. (2015). Країнознавча характеристика як засіб отримання та передачі наукового знання про країни світу. *Міжнародні відносини. Серія «Політичні науки»*, 9, 2. URL://journals.iir.kiev.ua/index.php/pol_n/article/view/2642/2348.
- Крищук, В. (2017). Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: компетентнісний підхід. *Наука і освіта*, 8, 97-103.
- Крупський, Я.В., & Михалевич, В.М. (2010). *Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій*. М-во освіти і науки України, Вінниця: нац. техн. ун-т. Вінниця: ВНТУ.
- Кузнецова, А.Г. (2001). *Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике*. Хабаровск: ХК ИППК ПК.
- Кузьмин, В.К., Крылов, Д.А., Комелина, В.А., & Кузьмин, Н.В. (2014). Етнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сформированности. *Научное обозрение. Педагогические науки*, 2, 100-101. URL: <http://www.science-education.ru/119-14991>.
- Кузьмина, Н.В. (1990). *Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения*. М.: Академия.
- Кузьмінський, А. (2014). Теоретичні засади формування педагогічної майстерності викладача. *Наука і освіта. Педагогіка*, 3, 76-81.
- Кучерявий, О.Г. (1999). *Професійне самовиховання майбутніх педагогів у процесі їх цілісної підготовки*. К.: Вища школа.
- Кучерявий, О.Г. (2010). *Професійне самовиховання у вищій школі: навч. посіб.* К.: Освіта України.

- Лаврентьєва, О.О. (2014). *Розвиток методологічної культури майбутнього вчителя природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект*. К.: КНТ.
- Лавріненко, О.А. (2012). Педагогічна майстерність як домінантна складова педагогічної дії. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія, 36, 221-224.
- Лазарєв, О. (2014). Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців аграрного профілю. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 1, 210-216.
- Левин, В.А. (2001). *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. М.: Смысл.
- Лотоцька, О. (2012). *Особливості перекладу мовних реалій як одиниць без еквівалентної лексики (на основі англomовних прозових творів О. Генрі)*. *Мандрівець*, 3, 72-74.
- Лук'янова, Л.Б. (2009). Провідні особливості навчання дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1, 72-80.
- Луцик, І. (2009). Інтерактивні семінари як форма активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих закладів освіти. *Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців*. Наукові записки. Серія: Педагогіка, 3, 125-130.
- Любіцева, О. (2011). Країнознавство: напрямки трансформацій. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Географія*, 59, 15-17.
- Малецька, І.В. (2011). Кваліметричні показники рівня розвитку креативності майбутнього словесника. *Наука і освіта*, 2, 93-96.
- Мамчур, Н. (2013). Майстер-клас «Народний декоративний розпис» у системі естетичного виховання майбутніх учителів. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 46, 241-247.

- Манько, В.М. (2000). Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості*: зб. наук. пр. Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова, 2, 153-161. К.: Логос.
- Масляк, П.О. (2008). *Країнознавство* (2-ге вид.). (с. 13). К.: Знання.
- Мафтин, Л. (2012). *Термінологія українознавства*: навч. посіб. Чернівці.
- Мацько, Л.І. (2014). Українська мовна особистість Тараса Шевченка як чинник компетентісно орієнтованої професійної підготовки українських філологів. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6, 379-392.
- Мачинська, Н.І., & Стельмах, С.С. *Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі*. Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ.
- Міщеніна, Т. (2014). Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів філологічних спеціальностей. *Людинознавчі студії. Педагогіка*, 29 (3), 105-115.
- Моклиця, М. (2011). *Вступ до літературознавства*, 152-153. Луцьк.
- Моркотун, С.Б. (2004). Відбір лінгвокраїнознавчого матеріалу для формування соціокультурної компетенції студентів мовного вищого навчального закладу. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 17, 31-32.
- Мороз, Л., & Король, О. (2014). Вивчення лінгвокраїнознавчого аспекту в процесі оволодіння іноземними мовами. *Нова педагогічна думка*, 2, 129-132.
- Морозова, І.І. (2009). *Лінгвокраїнознавство Великої Британії*: Матеріали лекцій. Х.: ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Москвичова, О.А. (2018). Художня картина світу у сучасній лінгвокогнітивній парадигмі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Лінгвістика*, 34. (Т. 1, с. 117-120).

- Павленко, І.Я. (Укл.). (2012). *Навчальна програма курсу «Теорія та естетика фольклору»*. Запоріжжя: ЗНУ.
- Наулко, В.І. Етнографія. (2009). *Енциклопедія сучасної України*. URL: http://esu.com.ua/search_articles.php?id=18059.
- Невмержицька, О.М. (2015). Цінність як поняття: теоретичні основи. *Філософія*, 7 (123), 114-117.
- Низков, А.А. (1980). О критериях оценки знаний, умений и навыков студентов. *Проблемы высшей школы*, 40, 36-41.
- Нікітіна, Ф.О. (2012). Компаративістика: минуле і сучасність. *Національні мови і культури в їх специфіці та взаємодії*, 157-159.
- Новейший энциклопедический словарь*. (2004). М.: «Изд-во АСТ»; Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига».
- Новиков, Д.А. (2004). *Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи)*. М.: МЗ-Пресс.
- Нолваковець, Т.М. (2005). Особливості формування основ лінгвокраїнознавчої компетенції на початковому ступені навчання з використанням зображальної та вербально-зображальної наочності. . В О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонової (Ред.) *Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами інноваційних освітніх технологій*: зб. наук. праць, 2, 87-91. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка.
- Оберемко, О.Г. (1989). *Лингвострановедческий аспект обучения французскому языку в 5-7 классах средней школы*. (Дис. канд. пед. наук). Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, Москва.
- Окаєлов, В. (2006). Розробка загальних критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів з дисциплін фундаментального циклу. *Вища школа*, 3, 57-63.
- Онкович, Г.В. (1997). *Українознавство і лінгводидактика*. У.: Логос.
- Освітньо-професійна програма підготовки «Середня освіта. Українська мова і література. Англійська мова» першого рівня вищої освіти*. URL: <https://ff.udpu.edu.ua/wp-content/uploads>.

- Осова, О.О. (2011). Науково-дослідна робота як важлива складова мовної підготовки студентів-філологів. *Наукові записки кафедри педагогіки XXVI*, 113-120. Харків.
- Остапенко, Н.І. (2015). Методична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва у контексті сучасних методологічних підходів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 18, 111-114.
- П'ятакова, Г. (2009). Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. *Вісник Львівського університету. Серія педагогіка*, 25, (Ч. 3, с. 151-160).
- Педагогічна Конституція Європи*. URL: [//education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=802](http://education-ua.org/ua/component/cck/?task=download&collection=blog_files_x&xi=0&file=blog_files&id=802).
- Пентилюк, М. (2014). Мовна особистість майбутнього вчителя-словесника в контексті професійної підготовки. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету* (Ч. 2, с. 290-297).
- Петрович, О.Б. (2014). Критерії, показники й рівні готовності майбутніх учителів-словесників до організації позакласної роботи з обдарованими учнями. *Zbiór raportów naukowych «Współczesna nauka. Nowe perspektywy»*. Warszawa: Wydawca: Sp. Z o.o. «Diamond trading tour», 35-41.
- Пилипчук, С.М. (2019). *Робоча програма навчальної дисципліни «Українська усна народна словесність» для студентів Спеціальності 035.01 Філологія (Українська мова та література)*. Львів. URL: <https://philology.lnu.edu.ua/wp-content/uploads>.
- Подліняєва, О. (2016). Особливості використання сучасних медіа в освіті: віртуальна екскурсія. *Фізико-математична освіта: науковий журнал*, 4 (10), 100-104.
- Подобєд, О. (2012). Віртуальні навчальні екскурсії історичними просторами України та зарубіжних країн. *Історія в школах України*, 6, 27-29.

- Подольнянська, А. (2014). Вивчення мови як педагогічно-філологічна проблема. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Сер.: Педагогічні науки, 131, 164-168.
- Полонский, В.М. (2004). *Словарь по образованию и педагогике*. М.: Высшая школа.
- Попович, А. (2019). Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і літератури в закладах вищої освіти. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, 3 (326), 240-249.
- Попович, Н. (2011). Розвиток мови як віддзеркалення впливової ролі держави. *Вісник Національної академії державного управління при Президентіві України*, 2, 267–275.
- Психологічна енциклопедія*. (2006). К.: Академвидав.
- Равен Джон. (2002). *Компетентность в современном обществе*. М.: Когито-Центр.
- Рамкова програма ЄС щодо оновлених ключових компетентностей (2018). URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en.
- Рапевич, Е.С. (2005). *Педагогіка. Большая современная энциклопедия*, 237. Минск: Современное слово.
- Райхштейн, А.Д. (1982). Лингвистика и страноведческий аспект в преподавании иностранного языка. *Иностранные языки в школе*, 6, 13-19.
- Райхштейн, А.Д. (1982). Лингвострановедческий аспект устойчивых словесных комплексов. В Е.М. Верещагина (Ред.) *Словари и лингвострановедение*, 142-153. М.: Рус. яз.
- Родигіна, І.В. (2005). *Компетентнісно орієнтований підхід до навчання*, с. 32-33. Х.: Вид. група «Основа».
- Рудевич, Н.В. (2016). Засоби формування експлуатаційної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. *Професійна освіта: проблеми і перспективи*, 10, 66-72.

- Рускуліс, Л.В. (2018). *Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення мовознавчих дисциплін*. (Дис. доктора пед. наук). Херсонський державний університет, Херсон.
- Сабат, Н.О., & Сулим, В.Т. (2019). Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх перекладачів з урахуванням полінаціонального характеру поширення англійської мови. *Педагогічний альманах*, 41, 226-231.
- Сабітова, А.П. (2013). *Лінгвокраїнознавчий аспект викладання іноземної мови*. URL: <https://er.nau.edu.ua/handle/NAU/13046>.
- Савченко, К.Ю. (2013). *Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами моделювання педагогічних ситуацій*. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/jspui/bitstream>.
- Салата, О.О. (2015). *Основи музеєзнавства: навчально-методичний посібник*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Саприкіна, Н. (2010). Науково-дослідна робота як засіб розвитку креативних здібностей студентів-філологів. *Вісник Львівського університету. Серія філол.*, 50, 342-348.
- Сафонова, В.В. (1996). *Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций*, с. 27. Воронеж: Истоки.
- Семенов, О.М. (2005а). Наукові конференції як засіб удосконалення професійної компетенції майбутніх учителів-словесників. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 25, 81-84. Житомир.
- Семенов, О.М. (2005б). *Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури*. Суми: ВВП «Мрія-1» ТОВ.
- Семенов, О.М. (2005с). Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету). (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ.

- Семенов, О.М. (2006). *Етнолінгводидактична культура педагога. Практикум: навч. посіб.* Київ, Глухів: РВВ ГДПУ.
- Семенов, О.М., Базиль, Л.О., & Дятленко, Т.І. (2008). *Фахова практика вчителя-словесника: навчальний посібник*, с. 16-17. URL: https://rctpd.sspu.edu.ua/images/info_center/books.pdf
- Семенов, О.М. (2014). *Етнолінгводидактична культура вчителя: навч. посіб.* Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.
- Семенов, О.М., & Земка, О.І. (2014). *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів-словесників: теорія і практика.* Суми: Ніко.
- Семенов, О.М. (2015). *Робоча програма «Етнолінгводидактична культура вчителя словесника» для студентів 5 курсу спеціальності 7.02030301 Українська мова і література; 7.02030301 Українська мова і література, додаткова спеціальність 7.02030302 Мова і література (англійська).* Суми.
- Сергеева, І.І. (2011). Артистизм як елемент педагогічної майстерності. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти*, 28 (32), 124-133. В Л.Л. Товажнянський, О.Г. Романовський (Ред.). Харків: НТУ «ХП».
- Сивачук, Н.П. (2008). *Фольклорна практика.* Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини (2-ге вид.). К.: Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.
- Сидоренко, В.В. (2009). *Шляхи удосконалення професійної компетентності вчителя української мови та літератури в умовах особистісно зорієнтованого навчання.* Донецьк: Каштан.
- Сидоренко, В., & Малихін, А. (2009). Професійна компетентність як критерій професійного становлення майбутнього педагога. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.* Серія : Педагогіка, 1, 178-183.
- Сидоренко, В.В. (2013). *Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти.* (Дис. д-ра пед. наук). ІПООД АПН України, Київ.

- Симоненко, Т.В. (2004). Професійна комунікативна компетенція вчителя-словесника. *Рідна школа*, 9, 12-16.
- Сімоненко, Л.Ю. (2013). Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. *Науковий вісник Донбасу*, 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_28.
- Сімоненко, Л.Ю. (2016). *Лінгводидактичні засади організації контролю сформованості методичної компетентності майбутніх учителів української мови*. (Дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, Старобільськ.
- Сластєнин, В.А. (1997). *Педагогика*. М.: Школа-пресс.
- Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., & Шиянов, Е.Н. (2002). *Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений*. В В.А. Сластенина (Ред.). М.: Издат. центр «Академия».
- Слижук, О.А. (2012). Використання методу проектів для організації індивідуальної роботи студентів філологічного факультету. *Вісник Запорізького національного університету*. Філологічні науки, 1, 386-389.
- Советский энциклопедический словарь*. (1991). М.: Сов. энциклопедия.
- Соколова, І.В. (2009). Формування філологічної компетенції фахівців у контексті мовної освіти. *Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету*. Серія: Філологія, 2, 416-431.
- Соколова, І.В., & Івашко, О.А. (2009). Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки, 1, 241-253.
- Солдатенко, М.М. (2012). *Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах інформаційного суспільства: когнітивний аспект*. НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. К.: Педагогічна думка.
- Сотська, Г.І. (2008). *Підготовка майбутнього вчителя образотворчого мистецтва до навчання учнів основної школи художнього конструювання*.

- (Автореф. дис. канд. пед. наук). АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих, Київ.
- Сотська, Г.І. (2014). *Теоретичні і методичні засади формування естетичної культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва в педагогічних університетах*. (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.
- Сотська, Г.І. (2015). Проблеми сучасної педагогічної освіти в Україні у вимірах Євроінтеграційних процесів. *Освіта для сучасності – Edukacja dla współczesności*: зб. наук. пр. (Т.1, с. 444-450). В Г.В. Кремень (Ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова.
- Стандарт вищої освіти за спеціальністю 035 Філологія для першого (бакалаврського рівня) вищої освіти*. (2019). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/035-filologiya-bakalavr.pdf>
- Стасик, М.В. (2016). *Робоча програма «Українознавство» для студентів за напрямом підготовки 6.020303 – «Філологія», професійне спрямування «Мова та література (російська)»*.
- Степанок, К. (2018). Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи як проблема педагогічної науки. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки, 3, 292-300. Бердянськ: БДПУ.
- Столяренко, О.В. (2015). *Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».
- Сукаленко, Т. (2014). Лінгвокультурний типаж «козак»: історія та сучасність. *Українська мова*, 1 (49), 23-37.
- Пометун, О.І., & Пироженко, Л.В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. В О.І. Пометун (Ред.). К.: Видавництво А.С.К.
- Танська, В.В. (2006). *Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомир.

- Тарасенко, Т.В. (2011). Реалізація педагогічних умов формування професійної культури майбутніх учителів-філологів. *Перспективи розвитку науки*, 130-134.
- Татур, Ю.Г. (2004). Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*, 3, 20-26.
- Тверезовська Н., & Філіппова Л. (2009). Сутність та зміст поняття «педагогічні умови». *Нова педагогічна думка*, 3, 90-92.
- Теплицька, А. (2015). Модель і моделювання у професійній освіті майбутніх учителів. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*, 6, 181-191.
- Тимофєєва, О. (2016). Критерії, показники та рівні сформованості соціально-комунікативної компетентності в майбутніх судоводіїв. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. Серія: Педагогічні науки, 147, 283-288.
- Ткаченко, О.І. (2019). Когнітивне моделювання складних систем. *Цифрова платформа: інформаційні технології в соціокультурній сфері* (Т. 2, 1, с. 11-19).
- Ткаченко, О.М. (2013). *Теоретико-методичні засади формування етнопедагогічної компетентності майбутніх вчителів гуманітарного профілю*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Кіровоград.
- Ткачук, Л.В. (2017). *Розвиток професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти регіону*, Матеріали конференції. Житомир.
- Томахин, Г.Д. (1982). *Америка через американизмы*. М.: Высш. школа.
- Томахин, Г.Д. (1988). *Реалии-американизмы. Пособие по страноведению*. М.: Высш. шк.
- Томахин, Г.Д. (1996). Лингвострановедение: что это такое? *Иностранные языки в школе*, 6, 22-27.
- Туркот, Т.І. (2011). *Педагогіка вищої школи*. К.: Кондор.

- Українська мова та література: наскрізна програма практики та методичні рекомендації до неї для студентів освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр», «спеціаліст», «магістр»* (2012). Запоріжжя: ЗНУ.
- Українська радянська енциклопедія*. URL: <http://leksika.com.ua/ure/>.
- Павлюк, С.П. (Ред.). (2006). *Українське народознавство* (3. вид.). (с. 27). Київ: Знання.
- Фадеева, Л.Н., & Лебедев, А.В. (2010). *Теория вероятностей и математическая статистика*. М.: Эксмо.
- Федькович, Ю. (1974). *Твори*, 159-160. К.: «МОЛОДЬ».
- Філіпенко, А.С. (2017). *Міждисциплінарна методологія: базові принципи*, Матеріали науково-теоретичного семінару «Міждисциплінарні дослідження: теоретико-методологічні виміри» 5 грудня 2017 року (с. 7-14). Київ.
- Філіпчук, Н. (2019). Становлення музейної педагогіки в західній Україні. *Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент*. Серія: Педагогічні науки, 14, 29-29. Київ.
- Фролова, И.Т. (1987). *Філософський словарь*. М.: Политиздат.
- Філософський енциклопедичний словник* (2002). К.: Абрис.
- Фіцула, М.М. (2002). *Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ.
- Холодная, М.А. (2002). *Психология интеллекта. Парадоксы исследования*. Серія «Мастера психологи», 206-207. СПб.: Питер.
- Хомич, Л.О. (1988). *Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів*. АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. К.: Магістр-8.
- Хомич, Л.О. (1999). *Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України, Київ.
- Хуторской, А. (2003). Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*, 2, 58-64.

- Циганок, О. (2014). Фольклорна практика як основа національного виховання та засіб популяризації українознавства серед студентів-філологів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 9 (2), 222-230.
- Циганок, О.О. (2017). *Підготовка майбутнього вчителя-філолога до українознавчої роботи в школі*. Умань: Видавець «Сочінський А.А.».
- Черчата, Л. (2015). Методична компетентність майбутнього вчителя-філолога: аспекти формування. *Витоки педагогічної майстерності*. Серія: Педагогічні науки, 16, 292-299.
- Чубук, Р.В. (2008). Критерії, показники та рівні професійної компетентності соціальних педагогів. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Психологія і педагогіка, 11, 253-263.
- Шатілова, Н. (2016). Фольклоризми як мовно-естетичні знаки національної культури в ідіостилі Сидора Воробкевича. *Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах*, 33, 187-197. Київ.
- Шевченко, І.А. (2012). Використання мультимедійних презентацій як сучасного засобу навчання в системі післядипломної освіти. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, 1, 23-26.
- Шаповал, Л.І. (2011). *Етнографія України*. Полтава.
- Шеремета, Н.П. (2015). *Сучасний посібник для практичних занять з діалектології: реалії і перспективи*. URL: <http://elar.kpnu.edu.ua:8081/xmlui/bitstream/handle/123456789/3164/Sheremeta-N.P.-Suchasnyi-posibnyk-dlia-praktychnykh-zaniat-z-dialektolohii-realii-i-perspektyvy.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Шуліка, Л.В. (2008). Використання ідей інтеграції філологічних дисциплін у практиці сучасного заняття. *Освіта Донбасу*, 2-3, 100-106.
- Шустова, Н.Ю. (2016). Прийоми формування професійних якостей у студентів педагогічних навчальних закладів. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогічні науки, 2 (27), 121-130. Запоріжжя: Запорізький національний університет.

- Юрійчук, Н. (2013). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури. *Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди»*. Педагогіка. Психологія. Філософія, 28 (1), 341-346.
- Юрійчук, Н. (2016). Професійна підготовка майбутнього вчителя української мови та літератури в умовах модернізації вищої освіти в Україні. *Вісник Чернігівського національного університету*. Серія: Педагогічні науки, 137, 80-82.
- Ягоднікова, В.В. (2009). *Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі*. К.: ДП «Вид. дім «Персонал».
- Яременко, В.В., & Сліпушко, О.М. (2006). *Новий тлумачний словник української мови* (Т. 1, А – К). Київ, Вид-во «АКОНІТ».
- Ярмаченко, М.Д. (Ред.) (2001). *Педагогічний словник*. К.: Пед. думка.
- Яценко, Б.П., & Бабарицька, В.К. (2009). *Країнознавство: основи теорії: навч. посіб. для студентів географічних спеціальностей вищих навчальних закладів*. Київ: Либідь.
- Anusiewicz, J. (1991). *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki. Język a kultura* (Т.1). W J. Anusiewicz, J. Bartmiński (Red.). Wrocław.
- Bartmiński, J. & Tokarski, R. (2004). *Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata. Językowy obraz świata*. Lublin.
- Bartmiński, J. (1986). *Językowy obraz świata a spójność tekstu. Teoria tekstu. Zbiór studiów*. T. Dobrzyńska (Red.). Wrocław.
- Bausch, R., Christ, H., Krumm, & Krumm, H.J. (1995). *Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: Francke Verlag, 156-161.
- Benke, G. (2003). *Applied linguistics – a science of culture?* URL: https://www.researchgate.net/publication/26398975_Applied_linguistics_-_a_science_of_culture. Дж. Бенке.

- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H (2002). *Developing the intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers. Language Policy Division. Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV. Council of Europe. Strasbourg, 42.*
- Chłopek, Z. (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne).* Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chomsky, N. (1982). *Zagadnienia teorii składni.* Wrocław.
- Dobrin, L. (2009). *SIL International and the disciplinary culture of linguistics: Introduction.* URL: file:///C:/Users/Home/Downloads/SIL_International_and_the_disciplinary_c.pdf.
- Duranti, A. (1997). *Linguistic anthropology.* Cambridge: University Press.
- Eurydice (2012) *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie 2012* [online] [dostęp 16.08.2015. <http://www.frse.org.pl/sites/frse.org.pl/files/publication/1650/kdfl2012-pl.pdf>
- Rada Europy. (2003). *Europejski system opisu kształcenia językowego. Uczenie się, nauczanie, ocenianie.* Warszawa: CODN; «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment”, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg, Cambridge University Press.
- Grabias, S. (1997). *Język w zachowaniach społecznych.* Lublin.
- Grudzińska, K. (2015). *Integracyjne perspektywy kulturoznawczego kształcenia językowego w gimnazjum i liceum.* <https://prace-kgp.up.krakow.pl/index.php/dlp/article/view/2033/1730>.
- Henle, P. (1970). *Language, thought and culture.* Michigan: Michigan University Press.
- Hymes, D. (1980). Socjolingwistyka i etnografia mówienia. *Język i społeczeństwo*, 41-91. W M. Głowiński (Red.). Warszawa.
- Jandt, F., (2000). *Intercultural communication: An introduction.* Newbury Park. Sage.

- Kompetencje kulturowe w edukacji. Przewodnik dla nauczycieli.* (2019). URL: <http://www.kuratorium.katowice.pl/wp-content/uploads/2019/01/przewodnik-dla-nauczycieli.pdf>; c. 17.
- Kramsch, K. (2014). *Language and Culture*. AILA Review 27 (2014), 11–14, 30–55.
- Kucharczyk, R., & Szymankiewicz, K. (2016). Teorie osobiste dotyczące rozwijania kompetencji różnojęzycznej na lekcjach języka obcego – przypadek przyszłych nauczycieli języka francuskiego. *Języki obce w szkole*, 4, 64-70. URL: http://jows.pl/sites/default/files/kucharczyk_szymankiewicz.pdf.
- Landweer, M.L. (2000). Indicators of Ethnolinguistic Vitality. *Notes on Sociolinguistics*, 5 (1), 5-22.
- Linguistic and Cultural Mediation.* (2020). Council of Europe, Strasbourg. URL: <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation>.
- Mackiewicz, M. (2005). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Wydawnictwo Wyższej szkoły Bankowej. Poznań.
- McLean, A.C. (1993-1994). What We Teach When We Teach British Culture. In Perspectives. *The British Council*, 3, 11-14. Prague.
- Michońska-Stadnik, A. (2013). *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Morska, L. (2017). Education values of modern British school. *Педагогічний альманах*, 35, 28-35. В. В. Кузьменко (Ред.). Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- Raczyńska, M. (2016). Kompetencje *lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. URL: <http://kms.polsl.pl/prv/spnjo1/referaty/raczynska.pdf>.
- Rapacka, S. (2008). Kształcenie kompetencji interkulturowych uczestników procesu dydaktycznego poprzez rozwój komunikacji językowej. *V Międzynarodowa Konferencja Edukacyjna*, 163-170.

- Róg, T. (2015). *Teoria w pigułce*. URL: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf.
- Roger, G. van de. (1992). *Text and Thinking. On Some Roles of Thinking in Text Interpretation*. Berlin.
- Salzmann, Z. (1998). *Culture and Society. An Introduction to Linguistic Anthropology*. USA: Westview Press.
- Sapir, E. (1929). The status of linguistics as a science. *Language*, 3-4, 209-210.
- Słownik teorii żywej kultury*. URL: <http://ozkultura.pl/wpis/962/5>
- Tavares, R., & Cavalcanti, I. (1996). Developing Cultural Awareness. *In English Teaching Forum* (Vol. 34, 3-4, pp. 19-23). Washington: The United States Information Agency.
- Vernyhora, O. (2019). Criterial characteristics of formation of linguistic and country competence for future teacher-philologists in the professional training process. *Contemporary issues of sustainable development*, 186-193. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole.
- Wiegand, V. (2019). *Corpus Linguistics, Context and Culture*. URL: https://www.academia.edu/41058128/Corpus_Linguistics_Context_and_Culture?sm=b.
- Wilczyńska, W. (2005). Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej. W M. Mackiewicz (Red). *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, 15-27. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. Poznań.
- Yamaguchi, M., Tay, D., & Blount, B. (2014). Approaches to language, culture and cognition. *The intersection of cognitive linguistics and linguistic anthropology*. Palgrave MacMillan.
- Zawadzka, E. (2004). *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

ДОДАТКИ

**Сутність поняття компетенція / компетентність / фахові компетентності
вчителів-філологів за різними джерелами**

№	Назва дефініції	Сутність поняття	Джерело
1	Компетенція	коло повноважень якогонебудь органа, посадової особи; коло питань, у яких конкретна особа має знання, досвід	<i>Новейший энциклопедический словарь.</i> (2004). М.: «Изд-во АСТ»; Изд-во Астрель»; ООО «Транзиткнига», (с 595)
2	Компетенція	добра обізнаність із чимнебудь; коло повноважень якої-небудь організації, установи, особи	Яременко, В.В., & Сліпушко, О.М. (2006). <i>Новий тлумачний словник української мови</i> (Т. 1, А – К). Київ, Вид-во «АКОНІТ». (с.874)
3	Компетенція	здатність використовувати знання, ноу-хау і уміння в стандартній ситуації чи ситуації, яка змінюється	Десятов, Т.М. (2009). <i>Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання.</i> В Н.Г. Ничкало (Ред.). К.: АртЕк
4	Компетенція	включає сукупність взаємозв'язаних якостей особи (знань, умінь, способів діяльності, досвіду) і є наперед заданою соціальною вимогою (нормою) до освітньої підготовки учня, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері	Хуторской, А. (2003). <i>Ключевые компетентности как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования.</i> <i>Народное образование</i> , 2, 58-64
5	Компетенції	реальні вимоги до засвоєння тими, хто навчається сукупності знань, способів діяльності, досвіду ставлень з певної галузі знань, якостей	Бібік, Н. (2004). <i>Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування.</i> В О. Овчарук (Ред.), <i>Компетентнісний</i>

Додаток А (продовження)

		особистості, яка діє в соціумі	<i>підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. 45-50. К.: «К.І.С.»</i>
6	Компетентність	динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти	Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
7	Компетентність	міра відповідності знань, умінь, досвіду осіб визначеного соціально-професійного статусу реальному рівню складності завдань і проблем, що розв'язуються	Рапевич, Е.С. (2005). <i>Педагогіка. Большая современная энциклопедия</i> , 237. Минск: Современное слово
8	Компетентність	стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному контексті	Бібік, Н. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В О. Овчарук (Ред.), <i>Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. 45-50. К.: «К.І.С.»</i>

Додаток А (продовження)

9	Компетентність	загальна здатність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, набутих у процесі навчання	Бібік, Н.М., Єрмаков, І.Г., & Овчарук, О.В. (2005). <i>Компетентнісна освіта: від теорії до практики</i> . К.: Пляєди, (с. 105, 368)
10	Компетентність	своєрідне уміння, що спонукається мотивом і ґрунтується на прагненні самоствердження, переживанні почуття гідності	Бех, І.Д. (2009). Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. <i>Педагогіка і психологія</i> , 2, 26-31
11	Компетентність	залежить від мотивації, здатності проявляти ініціативу, готовності взяти на себе відповідальність, готовності включатися в суб'єктивно значимі дії	Равен Джон. (2002). <i>Компетентність в сучасному суспільстві</i> . М.: Когіто-Центр, (с. 79)
12	Компетентність	якість людини, яка отримала освіту певного ступеня, що виражається в готовності (здатності) на його основі до успішної (продуктивної, ефективної) діяльності з урахуванням її соціальної значущості і соціальних ризиків, які можуть бути з нею пов'язані	Татур, Ю.Г. (2004). Компетентність в структурі моделі качества підготовки спеціаліста. <i>Высшее образование сегодня</i> , 3, 20-26.
13	Компетентність	особливий тип організації знань, що забезпечують можливість приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності; компетентність має відповідати певним вимогам: різноманітність (сукупність різних знань про різне); структурованість; гнучкість; оперативність і доступність; здатність до	Холодная, М.А. (2002). <i>Психология интеллекта. Парадоксы исследования</i> . Серия «Мастера психологи», 206-207. СПб.: Питер.

Додаток А (продовження)

		застосування знань у нових ситуаціях; категоріальний характер знань; володіння не тільки декларативними, але й процедурними та конструктивними знаннями; рефлексія	
14	Компетентність	це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині	Родигіна, І.В. (2005). <i>Компетентнісно орієнтований підхід до навчання</i> , с. 32-33. Х.: Вид. група «Основа».
15	Компетентність	міра включення в активну діяльність і здатність ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи знання, уміння, досвід, поведінкові відносини й цінності; як здатність діяти, уміння використовувати знання у практичній діяльності	Лук'янова, Л.Б. (2009). Провідні особливості навчання дорослих. <i>Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи</i> , 1, 72-80.
16	Компетентність	компетентність вчителя характеризують наукові знання з однієї або декількох навчальних дисциплін; дисциплін, що стосуються знань про людину (психологія, педагогіка, соціологія, антропологія, фізіологія тощо), гуманітарних дисциплін (філософія, історія тощо); необхідні знання з теорії управління, оскільки вчитель виконує управлінські функції. Крім	Гриньова, В. (2011). Суть понять «професіоналізм» та «професійна підготовка». <i>Педагогіка та психологія</i> , 40 (1), 28-34. (с. 29)

Додаток А (продовження)

		того, специфіка діяльності вимагає від учителя знань основ самоосвіти, а також певного педагогічного досвіду інших	
17	Компетентність	виступає умовою розвитку і набуття зрілої форми думок, мотивів, цінностей, спрямованості особистості, яка прагне самоствердитися у власній діяльності, реалізувати творчий потенціал, проявити свої здібності, набути авторитету у своїх колег і самого себе.	Головань, М. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. <i>Вища освіта України</i> , 3, 10, 23-30, (с. 10)
18	Компетентність	стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії; як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті	Бібік, Н. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. В О. Овчарук (Ред.), <i>Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики</i> . 45-50. К.: «К.І.С.». (с. 45-50).
19	Професійна компетентність	знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості	Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., Кривонос, І.Ф., Самещенко, О.Г., Семиченко, В.А., & Тарасевич, Н.М. (1997). <i>Педагогічна майстерність: підруч.</i> , с. 34. В І.А. Зязюна (Ред.). К.: Вища школа

Додаток А (продовження)

20	Професійна компетентність педагога	інтегральна характеристика ділових та особистісних якостей спеціаліста, яка відображає не тільки рівень знань, уміння, досвіду, достатніх для досягнення цілей професійної діяльності, але й соціально-моральну позицію особистості	Сластенин, В.А., Исаев, И.Ф., & Шиянов, Е.Н. (2002). <i>Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений</i> . В В.А. Сластенина (Ред.). М.: Издат. центр «Академия», (с. 98).
21	Професійна компетентність вчителя української мови і літератури	інтегральна особистісна якість, яка включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує в собі теоретичні (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності), подальший розвиток яких здійснюється у процесі практичної педагогічної діяльності та під час підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти із застосуванням сучасних навчальних технологій	Коваленко, Л.В. (2016). Стійкість і компоненти професійної компетентності вчителя української мови та літератури. <i>Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи</i> , 1, 130-137, (с. 133)
22	Філологічна компетентність	Сукупність мовознавчої, літературознавчої, риторичної, культурознавчої компетенцій, сформованість яких зумовлюють здатність людини філологічно мислити, розв'язувати завдання, як-от: у науково-дослідній сфері: дослідження мови і літератури в їх історичному, порівняльно-типологічному аспекті; педагогічного процесу і освітніх технологій; у практичній сфері:	Соколова, І.В. (2009). Формування філологічної компетенції фахівців у контексті мовної освіти. <i>Вісник Маріупольського державного гуманітарного університету</i> . Серія: Філологія, 2, 416-431. (с. 420).

Додаток А (продовження)

		здійснення практичної діяльності, пов'язаної з предметною галуззю «філологія» у закладах освіти, культури, у ЗМІ, у галузі міжкультурної комунікації тощо; у сфері управління: здійснення управлінських функцій у процесі реалізації професійних функцій і виконання професійних завдань бакалавра, магістра філології	
23	Літературознавча компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури	цілісне багаторівневе індивідуально-професійне утворення, що забезпечує ефективно, раціональне і творче використання літературознавчих знань і філологічних умінь для вирішення завдань освіти	Базиль, Л. (2012). Методичні засоби технології формування літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури. <i>Проблеми підготовки сучасного вчителя</i> , 6 (1), 8-19
24	Лінгвістична компетентність учителя-філолога	лінгвістична передбачає засвоєння знань з української мови як знакової системи, її розвитку, будови та функціонування, збагачення індивідуального лексичного запасу граматичної будови мови, формування здатностей аналізувати та оцінювати мовні факти, володіння орфографічними й орфоепічними нормами	Картава, Ю. (2014). Професійна компетентність учителя української мови та літератури як педагогічна категорія. <i>Наукові записки</i> . Серія: Педагогічні науки, 132, 285-288. (с. 286)
25	Мовно-літературна компетентність	здатність фахівця відповідати вимогам професії та демонструвати належні особисті якості в	Барабаш, І. (2014). Формування професійної мовно-літературної

		<p>ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному й писемному професійному мовленні, бездоганне володіння нормами сучасної літературної мови, лінгвістичну освіченість, розвинене мовне чуття; широку ерудицію, знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та літератури, персоналій, обізнаність із творами світового письменства, перекладною літературою; користування словниками різних типів, граматики, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками та ін., уміння створювати програмно-тематичні комплекси опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі тощо, опираючись на внутрішню мотивацію та досвід, усвідомлюючи необхідність самовдосконалення та саморозвитку</p>	<p>компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. <i>Проблеми підготовки сучасного вчителя</i>, 10 (1), 152-157</p>
26	Стилістична компетентність	багатокомпонентна динамічна здатність особистості, що є результатом навчання стилістики української мови, зокрема	Попович, А. (2019). Формування стилістичної компетентності майбутніх учителів української мови і

		<p>засвоєння знань зі стилістики, оволодіння стилістичними вміннями й навичками, наявність мотиваційно-ціннісного ставлення й поведінкових норм, а також досвіду їхнього застосування під час конструювання стилістично довершеного тексту в усній і писемній формах, використання мовних засобів відповідно до мети, умов і цільових настанов спілкування, здійснення науково-дослідницьких пошуків і майбутньої педагогічної діяльності</p>	<p>літератури в закладах вищої освіти. <i>Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка</i>, 3 (326), 240-249, (с. 243)</p>
27	Фольклористична компетентність	<p>інтегративна властивість особистості, яка визначається стійкою аксіологічною орієнтацією, цілеспрямованою психологічною мотивацією, сформованою естетичною культурою, володінням спектром інформаційного фонду (теоретико-фольклористичного, історико-фольклористичного, фольклорно-жанрологічного, культурологічного, етнолінгвістичного, комунікативного спрямування), реалізацією у науково-дослідницькій фольклористичній діяльності з установкою на самовдосконалення протягом життя</p>	<p>Вовк, М.П. (2014а). <i>Фольклористика у класичних університетах України (друга половина XIX – початок XXI ст.)</i>: навч. посіб. (с. 31-32). К.: Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України</p>

28	Культурологічна компетентність майбутнього філолога	інтегрована якість, яка виражається через здатність особистості бути духовно й естетично вихованою, всебічно обізнаною; володіти національно-культурними знаннями (розумітися на традиціях, реаліях, звичаях, духовних цінностях свого народу); знаходити зафіксовані в мові, етнотекстах і дискурсивній практиці компоненти духовної та матеріальної культури; вміти не тільки доцільно ними оперувати, а й передавати учням; усвідомлювати себе та кожну особистість як носія певної етнокультури; уміння бачити спільне й відмінне в культурах та світосприйнятті їхніх носіїв; формувати в учнів мовну картину світу національно свідомого громадянина	Галенко, А.М. (2012). Культурологічна компетентність у структурі професійних компетентностей студентів філологічних спеціальностей. <i>Науковий вісник Донбасу</i> , 4, 10-11. (с. 10-11).
29	Етнокультурна компетентність вчителя-філолога	інтегративна якість, яку визначають: володіння національно-культурними знаннями (про традиції, реалії, звичаї, духовні цінності свого народу); усвідомлення себе справжнім носієм української етнокультури; знання мови своєї нації, володіння багатством її виражальних засобів; усвідомлення феномену України та її культури у світі; вміння знаходити	Гончарук, В. (2018). <i>Етнокультурна компетентність майбутнього вчителя-філолога: сутність і головні складові</i> , с. 5. URL: https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/handle/6789/9454

		зафіксовані в мові, етнотекстах і текстах світової літератури компоненти духовної та матеріальної культури українців... Процес формування етнокультурної компетентності передбачає отримання майбутніми вчителями-філологами об'єктивних знань і уявлень про українську етнічну культуру, історію рідного краю, духовно-моральні цінності й ментальні особливості української нації	
30	Полікультурна компетентність майбутнього вчителя-філолога	цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки особи у вищому навчальному закладі та в процесі неперервної педагогічної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, формуванню педагогічної творчості та майстерності, визначають успішність діяльності (в т.ч. професійної педагогічної), здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя. Особі із сформованою компетентністю властиві ціннісні	Соколова І.В., Івашко О.А. (2009). Формування полікультурної компетентності у майбутніх учителів-філологів. <i>Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету</i> . Серія: Педагогічні науки, 1, 241-253.

Додаток А (продовження)

		орієнтації, прита-манні загальна та філологічна культура, набутий досвід взаємодії з іншими людьми	
31	Методична компетентність майбутнього вчителя	складне інтегративне утворення, що становить поєднання результату методичної підготовки, тобто синтез знань (психолого-педагогічних, загальнонавчальних, предметних), умінь (загально-педагогічних, спеціальних і комунікативних) і навичок педагогічної діяльності, необхідних для ефективної реалізації процесу навчання української мови, методичного досвіду, отриманого в процесі професійної діяльності, та особистісних рис педагога	Сімоненко, Л.Ю. (2013). Методична компетентність як складник професійної компетентності вчителя української мови. <i>Науковий вісник Донбасу</i> , 2. (с. 5). URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_28
32	Психологічна компетентність майбутнього вчителя української мови і літератури	знання загальної, вікової, соціальної, педагогічної психології, лінгвопсихології, психічних процесів, пам'яті, мислення, мовної діяльності, вміння визначати рівень і мотиви розвитку особистості, формувати ціннісне ставлення до пізнавальної діяльності	Семенов, О.М. (2005). <i>Система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)</i> . (Дис. докт. пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ. (с. 35).
33	Педагогічна компетентність	єдність теоретичної і практичної підготовки, їхній багаторівневий характер (від репродуктивного до творчого) і можливість розвитку вмінь шляхом автоматизації окремих дій. Всі педагогічні вміння, які	П'ятакова, Г. (2009). Формування професійної компетентності магістра-філолога в умовах освітніх змін. <i>Вісник Львівського університету. Серія педагогіка</i> , 25, (Ч. 3, с. 151-160). (с. 155)

Додаток А (продовження)

		становлять сутність професійної компетентності педагога, можна розподілити за їхнім змістом на дві великі групи: теоретичної готовності та практичної готовності	
34	Дослідницька компетентність майбутнього вчителя філологічних спеціальностей	якість, що виявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо розв'язання дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; вмінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський експеримент; узагальнювати й передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ЗВО та в подальшій професійній діяльності	Міщеніна, Т. (2014). Формування дослідницької компетенції майбутніх учителів філологічних спеціальностей. <i>Людинознавчі студії. Педагогіка</i> , 29 (3), 105-115, (с 107)

Додаток укладено автором.

Етапи і зміст експериментальної роботи

№ з/п	Етап експерименту	Зміст експериментальної роботи	Методи дослідження
Констатувальний експеримент			
1.	I етап (2016 р.)		Проаналізовано навчальні плани і програми фахових дисциплін у закладах вищої педагогічної освіти щодо потенціалу формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури спеціальності 035 Філологія у галузі 03 «Гуманітарні науки», 014 Середня освіта (Українська мова і література) у галузі 01 Освіта / педагогіка.
2.	II етап (2017 р.)		Розроблено діагностичний інструментарій щодо виявлення стану сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін відповідно до визначених критеріїв, показників та рівнів, здійснено діагностику стану сформованості визначеної якості, було розподілено респондентів на контрольну і експериментальну групи, що слугувало основою для поділу груп на контрольні та експериментальні, а також для визначення в наступному формувальному експерименті динаміки сформованості означеної якості.

		Формувальний етап експериментальної роботи	
1.	Ціннісно-регуляторний етап	Формування ціннісно-мотиваційного компонента лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури	Оновлення змісту фахових дисциплін; оновлення завдань фольклористичної практики; лекції-дослідження; бінарні лекції; проблемні лекції; віртуальні екскурсії; очні екскурсії у музеї; зустрічі з краєзнавцями; проведення проблемних лекцій з фахових дисциплін; створення мікропроектів з лінгвокраїнознавчої проблематики, укладання тезауруса, майстер-класи.
2.	Інформаційний етап	Формування когнітивного компонента лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін.	Впроваджено теми в курс «Мовознавство», впроваджено міждисциплінарні теми в курс «Діалектологія», активізація самостійної роботи з підготовки доповідей на основі проведення мікродослідження, а також групових презентацій з проблем лінгвокраїнознавства, семінари-дискусії, робота в малих групах у межах наукового гуртка та практичних занять, спецсемінари дослідницького характеру, міжпредметні семінари, продовження укладання тезауруса, збагачення програми діалектологічної практики.
3.	Діяльнісно-рефлексивний етап	Формування праксеологічного компонента формування лінгвокраїнознавчої компетентності у процесі вивчення фахових дисциплін.	Впроваджено змістовий модуль у програму фахової дисципліни «Літературознавство», запропоновано творчо-пошукові завдання з використанням методу стилістичного аналізу, метод лінгвокраїнознавчого аналізу тексту, методи театралізації і моделювання педагогічних ситуацій, творчі вправи («коло ідей», «незакінчене речення»), залучення до роботи творчої лабораторії, виконання і представлення дослідницьких проєктів.

Анкета для визначення мотивації щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності*

Шановний майбутній словеснику!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що спрямоване на дослідження проблеми мотивації щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

ЗВО, факультет _____

Курс _____

Вік _____

1. Чи маєте Ви потребу у збагаченні власних знань про Україну, її взаємозв'язків з різними народами? Чому? _____

2. На Вашу думку, для чого майбутньому вчителю-філологу потрібні лінгвокраїнознавчі знання й уміння? _____

3. Чи маєте Ви мотивацію професійного зростання з обраного фаху? Яку? _____

4. Чи плануєте займатися науково-дослідницькою діяльністю з обраної спеціальності? З якої проблеми? _____

5. Яким чином можна збагатити філологічні знання, уміння шляхом самоосвіти? _____

6. Які дисципліни Вас найбільше цікавлять з урахуванням інформації, яку Ви отримуєте про Україну, українців, економічні, міграційні, культурні процеси? _____

7. Чи цікавлять Вас мовні особливості українців, інших народів? Чому? _____

8. Чи дотримуються у Вашій родині народних традицій? Яких саме?

9. У Вашій родині є представники інших національностей? Чи виникають конфліктні ситуації на мовному ґрунті? _____

10. Яке Ваше ставлення до мовної політики в Україні на сучасному етапі?

*Додаток розроблено автором.

**Методика ранжування
для визначення спрямованості на формування лінгвокраїнознавчої
компетентності (адаптована за В. Сидоренко³)**

Шановні студенти!

Дайте правдиву відповідь на запропоновані питання, щоб виявити позитивне, інноваційне, творче у Вашій професійній діяльності, і ті проблеми, що заважають Вам, гальмують професійно-особистісне зростання.

№з/ п	Компетенція вчителя української мови і літератури	Знаю проблему	Можу поділитися власним досвідом	Хочу ознайомитися з досвідом	Потрібна допомога
1.	Знання сутності понять «професійна компетентність учителя-словесника», «компетенції вчителя»				
2.	Знання складових компонентів професійно-педагогічної компетентності вчителя-словесника				
3.	Знання шляхів підвищення власного професійного зростання				
7.	Знання рівнів професійної компетентності вчителя-словесника та основних навчальних потреб відповідно до кожного з них				
8.	Уміння визначати власний рівень професіоналізму, педагогічної майстерності, фахових компетентностей				
9.	Уміння здійснювати оцінку набутої лінгвокраїнознавчої компетентності				

Додаток Г (продовження)

10.	Уміння планувати і реалізовувати шляхи професійного розвитку відповідно до індивідуальних потреб, професійних можливостей				
11.	Уміння забезпечити неперервний розвиток педагогічної майстерності, інших фахових компетентностей				
12.	Установка на творчість, інноваційність, нешаблонність мислення				
13.	Установка на самовдосконалення, неперервний розвиток педагогічної майстерності, інших фахових компетентностей				

*Додаток розроблено автором на основі джерела: Сидоренко, В.В. (2013). *Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти*. (Дис. д-ра пед. наук). ІПОД АПН України, Київ.

**Анкета для визначення сформованості ціннісних орієнтацій
(за методикою М. Рокича «Ціннісні орієнтації»³)**

Шановний майбутній учителю!

У переліку цінностей Ви маєте надати кожній цінності ранговий номер, а картки з цінностями розкласти в порядку значущості.

Інструкція. Зараз Вам буде надано набір з 18 карток з позначенням цінностей. Ваше завдання – розкласти їх в порядку значущості для Вас як принципів, якими Ви керуєтеся у Вашому житті.

Кожна цінність написана на окремій картці. Уважно вивчіть картки і, вибравши ту, яка для Вас найбільш значуща, помістіть її на перше місце. Потім виберіть другу за значущістю і цінністю та помістіть її за першою. Потім проробіть теж із усіма картками, що залишилися. Найменш важлива залишиться останньою (18 місце). Працюйте не поспішаючи, вдумливо. Якщо у процесі роботи Ви зміните свою думку, то можете виправити свої відповіді, помінявши картки місцями. Кінцевий результат повинен відбивати Вашу щирю позицію.

Список А (термінальні цінності):

- активне діяльне життя (повнота й насиченість життя);
- життєва мудрість (зрілість суджень і здоровий глузд, що досягаються життєвим досвідом);
- цікава робота;
- краса природи і мистецтва (переживання прекрасного в природі й у мистецтві);
- пізнання (можливість розширення свого світогляду, кругозору, загальної культури, інтелектуального розвитку);
- продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил і здібностей);

- розвиток (робота над собою, постійне фізичне і духовне вдосконалення);
- творчість (можливість творчої діяльності);
- впевненість у собі (внутрішня гармонія, свобода від внутрішніх суперечностей, сумнівів);
- розвиток фахових компетентностей.

Список Б (інструментальні цінності):

- високі запити (високі вимоги до життя і високі домагання);
- ретельність (дисциплінованість);
- освіченість (широта знань, висока загальна культура);
- відповідальність (почуття обов'язку, уміння дотримувати слова);
- раціоналізм (уміння реалістично і логічно мислити, приймати обмірковані, раціональні рішення);
- самоконтроль (стриманість, самодисципліна);
- широта поглядів (уміння зрозуміти чужу думку, поважати інші смаки, звичаї, звички);
- ефективність у справах (працьовитість, продуктивність у роботі);
- чуйність (толерантність);
- самоосвіта у професійній галузі.

Так, після основної серії необхідно попросити випробуваного ранжування карток, відповідаючи на наступні питання:

1. У якому порядку і якою мірою (у відсотках) реалізовані ці цінності у Вашому житті?
2. Як би Ви розташували ці цінності, якби стали таким, яким мріяли?
3. Як, на Вашу думку, це зробила б людина, досконала у всьому?
4. Як зробила б це, на Вашу думку, більшість людей?
5. Як це зробили б Ви 5 або 10 років тому?
6. Як це зробили б Ви через 5 або 10 років?
7. Як ранжирували б картки близькі Вам люди?

Аналізуючи ієрархію цінностей, слід звернути увагу на їх різні причини, підстави, мотиви їх розподілу на групи.

*Додаток укладено автором на основі джерела: Карелин, А. (2007). Большая энциклопедия психологических тестов. М.: Эксмо.

Анкета для визначення рівня володіння лінгвокраїнознавчими знаннями***Шановний майбутній словеснику!**

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що спрямоване на дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

ЗВО, факультет _____

Курс _____

Вік _____

1. Що таке лінгвокраїнознавство? _____
2. Якою є основна мета лінгвокраїнознавства? _____
3. Які дисципліни у ЗВО найбільше ознайомлюють Вас із загальними відомостями про Україну? _____
4. Перерахуйте основні поняття лінгвокраїнознавства. _____
5. Яке значення мови в системі цінностей культури?

6. Екстралінгвістичні фактори розвитку української мови – це:

7. Яке місце української мови серед мов світу? _____
8. Які українські регіони та їх діалекти Ви вивчали? Наведіть приклади найпоширеніших діалектів. _____
9. Визначте сутність понять «український характер» і «менталітет».

10. Назвіть відомих діячів, які сприяли розвитку української мови й мови різних народів, створили мовні концепції, теорії, що мали вагомий вплив на розвиток культури, науки, освіти. _____

*Додаток розроблено автором.

**Тести комбінованого типу для виявлення міцності володіння
лінгвокраїнознавчими знаннями***

1. Регіональний фольклор – це:

а) усна народна творчість; б) усна народна творчість, що має місцеві, локальні особливості; в) усна народна творчість лише Західної України.

2. Діалект – це:

а) група споріднених говорів, що характеризуються системою спільних ознак, якими ця група виразно відрізняється від іншої групи говорів; б) центральна функціонально-структурна одиниця мови; в) слово чи вислів, запозичений із маловідомої, частіше неєвропейської, мови і вживаний для надання мові особливого колориту.

3. Говірка – це:

а) найбільша діалектна одиниця певної мови, до складу якої входять однотипні діалекти цієї мови, що мають низку спільних мовних рис, якими вони виразно відрізняються від інших; б) найменша одиниця територіальної диференціації, поширена на невеликій території; в) унормована, відшліфована форма національної мови.

4. Національно-маркована лексика – це:

а) емоційно-експресивна забарвленість лексики, що сприяє створенню етнічної картини світу та підкреслює національний колорит; б) лексика, що має смислову двоплановість, коли названо одне, а означає інше; в) різні за звучанням, але близькі за значенням слова.

5. Художня картина світу поетичного тексту – це:

а) результат творчої мовної діяльності поета, спрямованої на відображення автором оточуючого світу й усвідомлення ним дійсності; б) результат творчої мовної діяльності поета, спрямованої на відображення автором фантастичного, уявного світу; в) результат творчої мовної діяльності поета, спрямованої на відображення автором теми кохання.

6. Паремія – це:

а) стійкі відтворювані, культурно-марковані одиниці, які є невіддільним компонентом будь-якої мовно-національної картини світу; б) зіставлення двох предметів або явищ з метою пояснення одного з них за допомогою іншого; в) єдинопочаток.

7. Дайте відповідь «правильно» або «неправильно» до кожного терміна та його дефініції:

а) *Лінгвокраїнознавство* – спеціальна дисципліна, яка покликана вирішувати адаптаційні завдання, розширювати обсяг фонових знань, забезпечувати успішну міжкультурну комунікацію. Саме ця дисципліна сприяє оволодінню національно-культурними цінностями певної країни, розв'язанню проблем, пов'язаних із культурною, мовною і соціальною адаптацією в іншомовному суспільстві.

б) *Лінгвокультурологія* – наука про художню літературу, її теорію та історію.

в) *Літературознавство* – мовознавча наука, яка вивчає зв'язок мови з культурою; відтворення мовними засобами явищ культури; процесу етнічної ідентифікації індивіда; взаємодію мови, етнічного менталітету та культури.

г) *Національно-марковані одиниці у фольклорі* – це лексика, що має національно-культурну специфіку, називає реалії обрядів, звичаїв, побуту, символів тощо.

8. Зіставте терміни відповідно до їх означення:

- | | |
|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Реалія інтернаціональна | а) реалія, що належить не мові відповідного народу, а окремому діалектові, його говірці або мовленню окремої соціальної групи; |
| 2. Реалія локальна | |
| 3. Реалія мікролокальна | б) реалія, що фігурує в лексиці багатьох мов, увійшла до відповідних словників, але водночас зберігає вихідне національне забарвлення; |
| 4. Реалія регіональна | |
| 5. Реалія національна | |

в) реалія, яка переступила межі однієї країни або поширилася серед декількох народів (необов'язково сусідніх) і стала складовою частиною лексики декількох мов;

г) реалія, соціальна або територіальна основа якої дуже вузька: слово може бути характерним для одного міста або села;

д) назва об'єкта, що належить певному народові, нації, але чужі за межами країни.

9. Зіставте терміни відповідно до їх означення:

- | | |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Топонім | а) власна назва будь-якої водойми; |
| 2. Гідронім | б) географічна назва; |
| 3. Етнонім | в) власна назва (кличка) тварин; |
| 4. Ендонім населення | г) назва етнічних спільнот; власне ім'я; |
| 5. Зоонім | д) назва географічного об'єкта, що відтворена мовою, якою спілкуються в межах цього об'єкта. |

10. Оберіть один правильний варіант до кожного визначення:

Суспільно-політичні реалії:

Етнографічні реалії:

- а) знаряддя праці, предмети мистецтв, одиниці вимірів; б) географічні назви, звернення, культи; в) одяг, побут, житло; г) авчальні заклади і культурні установи, органи та носії влади, звання і титули; д) їжа, напої, грошові одиниці; е) соціальні рухи, політичні діячі, військові лексеми.

Творче завдання для діагностики показника змістово-когнітивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності «міждисциплінарні знання»*

Зупинимося на естетиці мови родинних обрядів. Зокрема, при характеристиці мови весільних пісень слід вказати на багату символіку, паралелізми, яскраві епітети й порівняння, пестливі слова, персоніфіковані образи предметів природи, тваринного й рослинного світу. Так, **молода** порівнюється із *зіркою, ягідкою, ластівкою, сонечком; називається княгинею, царівною, королівною, панночкою. Молодого* величають *князем, царенком, королевичем, паном, соколом, ясним місяцем*. У весільних піснях знаходимо протиставлення **галки** (неодруженої дівчини) **зозулі** як нареченій. У звернених до неї піснях звучала радість з приводу поєднання її долі з коханим, смуток за привільним дівоцтвом, біль розлучення з рідними. Наречена, очікуючи молодого, *«мостить мости», «гатить гати», «кладе кладки»,* або сама йде через міст, що означає – готується до одруження.

При аналізі весільних пісень звернемо увагу на фразеологічні звороти зі словами-символами. Достаток, щасливе життя пов'язували із **хлібом**, тому цей образ часто зустрічається в пісенних усталених виразах: *почесний хліб, поклонитися панімаці хлібом*. Згоду чи незгоду віддатися заміж передають сполуки *«обмінити хліб», «повернути хліб»*.

За тим, яким вдається коровай (чи не розтріскався, не запав посередині, чи легко коровайницям його вимішувати, чи гарно загнітився) можна говорити про долю молодого подружжя. (<https://ukrtvory.in.ua/rodinno-obryadova-poeziya-obryadova-tvorchist/>). (Семеног, О.М. (2014). Етнолінгводидактична культура вчителя: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка).

Багато весільних фразеологізмів пов'язано зі словом **рушник**: *готувати рушники, дбати рушники, посилати за рушниками, засилати старостів, подавати рушники, вернутися з рушниками, ставати на рушнику*; зі словом **шлюб**: *брати шлюб, стати до шлюбу, на шлюбоньку стати* (О. Семеног).

Завдання до тексту:

1. Розкрийте основні етапи весільного обряду за відомими Вам фольклорними текстами. Які особливості весільного обряду в регіоні, де Ви мешкаєте?
2. Схарактеризуйте етнографічні реалії весільної обрядовості (рушники, вбрання, символи тощо).
3. Доберіть фразеологізми, що характеризують родинне життя українців. Бажано враховувати регіональну і локальну специфіку спілкування в родині між представниками різних поколінь, між чоловіком і дружиною, між дорослими і дітьми.
4. Пригадайте літературні твори, у яких змальовано весільний обряд.
5. Проаналізуйте художньо-виражальні засоби поданого тексту.
6. Доберіть діалектизми на позначення «весільних ролей».

*Додаток укладено автором на основі: Семеног, О.М. (2014). *Етнолінгводидактична культура вчителя*: навч. посіб. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка.

**Опитувальник для майбутніх учителів української мови і літератури для
виявлення рівня дослідницьких умінь
(адаптований автором на основі опитувальника О. Земки[†])**

Шановний майбутній учителю!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що спрямоване на дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

ЗВО, факультет _____

Курс _____

Вік _____

1. Як Ви розумієте поняття «дослідницька діяльність»?

1.1. Є одним із найважливіших засобів підвищення якості підготовки і виховання фахівців з вищою освітою, здатних творчо застосовувати в практичній діяльності найновіші досягнення науково-технічного прогресу.

1.2. Сприяє формуванню і розвитку у студентів дослідницьких умінь, залучення їх до активної самостійної наукової діяльності.

1.3. Включає в себе два взаємопов'язаних елементи: навчання студентів елементам дослідницької діяльності, організації та методики наукової творчості: наукові дослідження, що здійснюють студенти під керівництвом професорів і викладачів.

1.4. Є вищою формою самостійного навчального пізнання, оскільки воно набуває форм наукового передбачення (студент сам ставить мету та шукає шляхи її вирішення).

1.5. Власний варіант відповіді _____

2. Чи займалися Ви дослідницькою діяльністю в загальноосвітній школі?
 - 2.1. Так
 - 2.2. Ні
 - 2.3. Частково
3. Які труднощі у Вас виникали під час написання курсових робіт з історії української літератури і шкільного курсу української літератури (методики викладання української літератури)?
 - 3.1. Відсутність літературних джерел
 - 3.2. Відсутні уміння і навички роботи з літературними джерелами
 - 3.3. Невміння сформулювати проблему дослідження
 - 3.4. Власний варіант відповіді _____
4. Які види наукових джерел Ви аналізували у процесі виконання наукових досліджень?
 - 4.1. Довідково-енциклопедичні видання
 - 4.2. Монографії
 - 4.3. Дисертації
 - 4.4. Підручники
 - 4.5. Методичні рекомендації
 - 4.6. Наукові статті
 - 4.7. Інформаційні джерела
 - 4.8. Ваш варіант відповіді _____
5. Чи виступали Ви з доповідями на студентських науково-практичних конференціях?
 - 5.1. Так
На яких саме? _____
 - 5.2. Ні
6. Чи брали участь у роботі міжнародних, усеукраїнських та регіональних науково-практичних конференціях?
 - 6.1. Так
У яких саме? _____

6.2. Ні

7. Чи готували Ви статті з темами наукового дослідження?

7.1. Так

Назви статей _____

7.1. Ні

8. Чи брали Ви участь у конкурсі студентських робіт?

8.1. Так

Назви студентських робіт _____

8.2. Ні

9. Які фактори, на Вашу думку, негативно впливають на науково-дослідну роботу студентів? _____

10. На що порадили б Ви звернути увагу викладачам закладів вищої освіти при підготовці студентів до науково-дослідної діяльності? _____

11. Які уміння, на Вашу думку, належать до дослідницьких? Поставте помітку

- | | |
|------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> аналітико-синтетичні, | <input type="checkbox"/> технічні, |
| <input type="checkbox"/> гностичні, | <input type="checkbox"/> дискусійно-полемічні, |
| <input type="checkbox"/> дидактичні, | <input type="checkbox"/> лексикографічні, |
| <input type="checkbox"/> діагностичні, | <input type="checkbox"/> операційні, |
| <input type="checkbox"/> редакторські, | <input type="checkbox"/> рефлексивні, |
| <input type="checkbox"/> евристичні, | <input type="checkbox"/> аналітичні, |
| <input type="checkbox"/> інтелектуальні, | <input type="checkbox"/> інтерпретаційні, |
| <input type="checkbox"/> інформаційні, | <input type="checkbox"/> прогностичні, |
| <input type="checkbox"/> комунікативні, | <input type="checkbox"/> проектувальні, |
| <input type="checkbox"/> текстові, | <input type="checkbox"/> бібліографічні, |
| <input type="checkbox"/> методичні, | |

Ваш варіант відповіді: _____

12. Які форми роботи ефективно сприяють формуванню дослідницьких умінь? Поставте помітку

- написання курсових робіт;
- написання статей;

- | | |
|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> опрацювання наукової літератури; | <input type="checkbox"/> лекції; |
| <input type="checkbox"/> індивідуальна робота студентів; | <input type="checkbox"/> практичні заняття; |
| <input type="checkbox"/> Ваш варіант відповіді: | <input type="checkbox"/> семінарські заняття; |
| | <input type="checkbox"/> самостійна робота студентів; |
-

*Додаток укладено автором на основі: Земка, О. (2013). *Формування дослідницьких умінь у майбутніх учителів української мови і літератури*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

**Карта рівня розвитку комунікативних умінь
(адаптована за дослідженням В. Годієнко*)**

Шановний майбутній учителю!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що спрямоване на дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

ЗВО, факультет _____

Курс _____

Вік _____

Ознака критерію	Експерти				Самооцінка	Рівень розвитку зазначених умінь
		I	II	V		
1						8
Володіння фаховою (лінгвокраїнознавчою) лексикою з дотриманням норм вимови і наголошування слів						
Дотримання норм вимови в межах фахової комунікації						
Добір оптимальних мовних і мовленнєвих засобів для здійснення фахової комунікації						
Добір доцільних функціональних стилів мовлення						
Використання особливостей усного професійного мовлення майбутнього вчителя-словесника						

Додаток К (продовження)

Реалізація монологу та діалогу в різних формах усного мовлення майбутнього вчителя української мови і літератури							
Моделювання зовнішнього мовлення філолога							
Добір найдоцільніших моделей мовлення майбутнього словесника							
Запобігання мовних штампів, стереотипів							
Дотримання норм моралі, мовленнєвої етики філолога							
Аналіз якості та ефективності мовленнєвої діяльності							
Моделювання процесу фахової комунікації у професійній діяльності							
Правильний добір засобів подання інформації, уміння впливати на інших осіб							
Управління інформацією під час здійснення усного мовлення							
Установлення й підтримання зворотного зв'язку під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії							
Чітке, доступне висловлювання своїх думок під час викладу інформації							
Подання інформації у різноманітних формах							
Уміння здійснювати контакт							
Усвідомлювання власного місця в майбутній професійній діяльності							
Встановлювання партнерських позицій							
Організація комунікативного впливу на інших студентів							
Усвідомлення й попередження бар'єрів комунікації							

Додаток К (продовження)

Розуміння позиції партнера, толерантне ставлення до неї							
Вибір ефективного стилю спілкування							
Протистояння маніпулюванню в процесі комунікації							
Залучення суб'єктів комунікації до діалогу							
Активність у груповій взаємодії							
Вибір оптимального стилю керівництва колективом							
Організація проектування колективної діяльності							
Попередження виникнення конфліктних ситуацій							
Успішне використання стилів вирішення конфліктної ситуації							
Врегулювання конфліктних ситуацій							
Дотримання культури зовнішнього вигляду							
Використання жестів адекватно ситуації спілкування							
Використання невербальних засобів комунікації							
Характеристика емоційно-вольових станів через зовнішні їх прояви							
Адекватне сприйняття суб'єктів комунікації							
Робота з різними видами, носіями, електронними ресурсами							

*Додаток укладено автором на основі: Гордієнко, В.П. (2014). *Професійно-мовленнєва підготовка молодших спеціалістів біржової діяльності*. (Дис. канд. пед. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ.

Завдання для лінгвокраїнознавчого аналізу текстів з творів української літератури з метою діагностики рівня діяльнісно-рефлексивного критерію лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури за показником «уміння здійснення лінгвокраїнознавчого аналізу реалій»*

Здійсніть лінгвокраїнознавчий аналіз тексту за таким алгоритмом:

1) Регіональна особливість тексту:

- короткі відомості про автора;
- у якому регіоні написаний твір;
- історичні факти чи видатні особи висвітлені в тексті;
- які події описані і як пов'язані з народною культурою.

2) Знайти слова-символи, пояснити їхнє значення:

- рослинна символіка;
- колірна символіка;
- символи птахів і тварин;
- предметів побуту, явищ природи.

3) Виписати лексеми, що мають національну маркованість: діалектизми, регіоналізми тощо.

4) Знайти лексеми, що позначають назви побуту українців: одяг, страви, заняття, грошові одиниці, музичні інструменти, народні свята тощо. Пояснити їхнє значення в тексті.

5) Знайти географічні назви. Пояснити їхнє походження і значення.

6) Знайти лексику, що позначає громадське життя, державний устрій українців.

7) Назвати персонажа, пояснити його поведінку, риси характеру, спосіб життя.

8) Знайти в тексті фразеологізми, якщо є. Розкрити їхнє значення.

9) Знайти в тексті паремії, якщо їх використав автор. Розкрити значення.

10) Загальна художня картина світу, подана автором (особливості художнього світосприйняття).

Текст 1

Г. Квітка-Основ'яненко «Сердешна Оксана»

Отсе ж тільки що весна настає і сонечко позлизує сніг де з яких горбиків на піску, вже Оксана і збрала свою команду: шатнулась-мотнулась з кінця в кінець, веде низку дівчат і приговорює: «Та чого ви будете сидіти по хатах? Бог дає весну, сонечко пригріва, вітерець тепленький, годі вам по запічкам тулитися. Не обридла вам зима? Не докучило киснути у хаті? Будете старі, тогді ще належитеся по печам, нагримаєтесь з мужиками, налаєтесь з дітворою. А чим будете згадувать свої молодії літа? А бодай вам весело було! (Се вже в неї усім і завжди така лайка була). Ануте лишень, побіжімо!.. а берітеся у хрещика, у ворона, поведем кривого танця, хоровода, кострубонька, у жони». Зараз і попаровала усіх. Вже усі дівчата гарні, усі прибрані, усі повіряджувані... та ба! її знати від усіх. Така баєва юпка з рукавами, така і плахотка, і запасочка, і коси так убрані, і, бачиться, й рушником так же підперезана, і усе, усе так і в неї, як на усіх дівчатах... еге! та щось усе не так. Усе на ній так штепненько, чепурненько, общипано, так усім дівкам краса, тільки б на неї одну і дивився.

Тільки почують дівчачий гомін на вулиці, то й повзуть з хат і діди, і баби, і жінки, і молодіці повибігають, та що то – і дітвора уся висипле з хат, і усі кажуть: «А ходім лишень на вдвір'я, вже Оксана розгулялася». І посідають уздовж по вулиці на завалинах, на колодках і, де можна, попід тинами. А парубоцтво ж, вирядившись по-свойому, шапки набакир, люльки позатягують, та купами ходять кругом дівчат, та аж облизуються, дивлячись на Оксану. І вони, і увесь народ, що по вулиці дивиться, одну її бачать, на одну дивляться, про одну Оксану говорять...

От і попарувались дівчата у хрещика; от і гроби стали... та й чкурнули... фіть-фіть! Не родився той чоловік, хто б Оксану піймав! Хто б гробами не став, хоч би з парубків, хто прудко біга, – і не кажи, щоб її уловити! Хто її зна! Усі бігають – то під ними аж земля стугонить, засапаються, задихаються, спотикаються, інша сторчака дасть такого, що... тільки друга біжить швидче

закривати її... Побіжить же Оксана, так наудивовижу! Біжить, неначе муха летить, до землі не доторкається, тільки знай ніжками дрібненько перебира, а рученьками не мота, а тільки буцім і протягне, щоб то піддатися, та тільки що підпустить до себе близенько... дриб-дриб-дриб... вже тільки й бачив. Сама ж то не зігнеться, не згорбиться – як струночка!

Набігалась у хрещика, виморила усіх, давай хороводи водити! Повела кривого танця, так що другі дівчата! їх і не видно за нею. Як зірочка вечірня меж усіма зірками; як утінка по воді пливе, та вихиляється, та головою поводить, та веселенько на усіх погляда... а як зведе пісеньок, знаєте, що при хороводах треба співати, так як та сопілочка або тихесенький дзвоник... Усі прочі співають на увесь рот, а вона і губоньок не роззіва, та її голосочок чуть від усіх, що так за серце і бере... усе б її й слухав...

(Квітка-Основ'яненко, Г. (1983). *Вибрані твори*. К.: Дніпро, 284-285).

Текст 2

Ю. Федькович «Люба-згуба»

А парубкам та дівкам що за храм без музики? Але нащо вам казати, коли самі здорові знаєте. От тому ж тото сидять собі наші легіні та дівки на зимні Николи красенько дома та дозирають хати, а стариня сама собі здоровенька храмує. Як же зато дасть Бог дочекати весних Николів, то вже стариня сидить дома, а молодіж пускають у храм.

От тому ж того назвали у нас зимній храм *чесний*, а весняний *красний*. Та й недурно його так і прозвали, – хто хоче видіти охоту та красу, то най лиш приходить до нас у красний храм. Скучно йому чей не буде, бо цілі молоді гори тут вам зляжуть, як би їх вітер змів. Але що вам казати, коли навіть і з лядського боку легіні приходять. А хороші тоті галицькі легіні, хороші! Лиш стань та дивися.

Від нас знов ходжують аж до шістьох сіл на храми, – ходять до Сердіїв, у Плоску, до Тораків, до Киселиців, у Дестинець і у Довгополе, – ба декотрі ходять аж у Шипіт або тяр аж у Молдовицю. Та й ніщо уже й казати, скрізь нас

так красно та чесно приймають, що дай Боже лиш усім добрим людям так! Ми знов за того стараємось, аби й їх так повеличати, як вони до нас прийдуть, або ще й ліпше; бо Сторонець, знаєте, перше село на всі буковинські гуцули, та ми не хотіли б сорому набратися, а ми парубки вже й тільки ні.

Тому того мій брат, бувало, – він був старшим парубком у селі, – скоро прийде неділя перед *красним храмом*, скличе з церкви всіх легіні в до себе та дає їм порядок: «Ти, Федоре, – каже, – підеш з тими а тими против довгопільців, а ти, Андрію, знов з тими підеш мені зустріть дехтинецьким», – і так далі, так вам уже розпаює красно, що другий і з письма так не удав би, поки світа. А сам уже старається про базар, – базарисько в нас страх велике, то він як накаже підпарубочні, так його й обтичуть молодими смерічками та всіляким бростом, що аж любо дивитись, а стежечки вам починять, стежечки! Хоч най царівна проходиться, – не сором! Жидів з оковитими горівками позаповідає вам аж з Вижниці, а музику заповість вам місяцем уже наперед аж зо самої Глиниці, або тяр аж із Сочави, що як вам потягнуть смиками, то серденько лиш як на ниточці дригає.

(Федькович, Ю. (1974). Твори, 159-160. К.: «МОЛОДЬ»).

Текст 3

Є. Кононенко «Імітація»

Пройда Риженко, який теж знав ходи й виходи до заокеанських університетів, через надійні канали довідався, чим насправді займалася Мар'яна Хрипович в Америці. Ця патріотка, чиї славні предки нібито ще за Київської Русі потерпали за український націоналізм, потихеньку заробляла собі на житло в столиці незалежної України, читаючи за океаном про російську літературу, а не химерний загальнослов'янський артистизм.

Говорили, що потім Мар'яна зробила в своєму мешканні фантастичний ремонт. Подивимось, якщо туди тільки можна зайти.

Людний Хрещатик завжди хоч трошки, а змінюється, навіть якщо від'їздиш зі стольного граду на два дні. Саме тут, неподалік від пасажу, її

житло. «Типова ментальність Сапернословідської графині: купувати квартиру – на Хрещатику! – коментувала вибір Мар’яни Лариса Лавриненко. – Справжня київська інтелігентка, – якби раптом заробила такі гроші, придбала би хату на Ярославів Валі або на Львівській площі!» Коли Чеканчук пірнув під арку того хрещатицького будинку помпезно-сталінського зразка, серце ледь не вискочило з грудей. Але назад дороги не було. Здається, цей під’їзд. Кнопкова система поламана. Ліфт везе на шостий поверх. На дверях ніяких печаток. Ключі з плетеним брелком. Їх тут багато, сім чи вісім. Знову шумить ліфт. Хоч би не сюди, щоб ніхто не побачив, як він незграбно підбирає ключі до чужих дверей. Так, верхній замок відімкнули. Тепер нижній. Ключ довго не потрапляє до щілини, і крутиться погано. Але нарешті справу зроблено. А тепер хтось кладе важку руку на плече.

(Кононенко, Є. (2001). *Імітація*. Львів: Кальварія).

*Додаток розроблено автором.

**Анкета «Самооцінка сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності
майбутніх учителів української мови і літератури»***

Шановний майбутній учителю!

Просимо Вас взяти участь в опитуванні, що спрямоване на дослідження проблеми формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога. Анкета анонімна. Ваші відповіді будуть використовуватися лише в узагальненому викладі.

ЗВО, факультет _____

Курс _____

Вік _____

1. Що таке лінгвокраїнознавчі уміння? _____

2. Чи володієте Ви дослідницькими уміннями в галузі мовознавства, літературознавства та інших філологічних наук?

3. Які форми і методи українознавчої, мовознавчої, літературно-творчої роботи доцільно використовувати вчителю-філологу?

4. Якими уміннями має володіти сучасний учитель-філолог, щоб у школі він мав авторитет? _____

5. Як Ви оцінюєте свої уміння усного та письмового спілкування? _____

6. Чи прагнете Ви стати таким учителем-філологом, з якого б учні брали приклад? _____

7. Які риси, на Вашу думку, повинен мати сучасний учитель-філолог? Що вам необхідно для того, щоб стати таким?

8. Якщо Ви відчуваєте, що маєте недостатні фахові знання, Ви прагнете їх розвинути? _____

9. Які саме знання Ви б хотіли вдосконалити?

10. Як Ви оцінюєте рівень своєї культури (інтелектуальні здібності, світогляд, моральні цінності)? Яким учителем Ви бачите себе в майбутньому?

Дякуємо за участь в опитуванні!

Питання для бесіди

1. Чи є для Вас цінністю вивчення лінгвокраїнознавчого матеріалу?
2. Яку цінність мають лінгвокраїнознавчі знання, дослідницькі і комунікативні уміння для вчителя української мови і літератури?
3. Яким чином під час викладання філологічних дисциплін у школі, організації виховних заходів, проведення дослідницької роботи можна використовувати лінгвокраїнознавчий матеріал?

*Додаток розроблено автором.

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ**Масові науково-практичні заходи міжнародного рівня:**

1. XII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької, 3-4 грудня м. Київ, 2014 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Можливості використання інтерактивних засобів навчання вчителем української мови».

2. II Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні проблеми підготовки вчителя і його професійного удосконалення», м. Чернігів, 5-6 листопада 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках української літератури у процесі вивчення фольклору».

3. XIII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької, м. Київ 2-3 грудня 2015 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Сучасний стан фольклористичної підготовки майбутніх філологів у ВНЗ».

4. V Міжнародний науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів», Хмельницький національний університет Центр порівняльної професійної педагогіки, Хмельницький, 19 травня 2016 року, заочна форма участі. Тема доповіді: «Зарубіжний досвід формування лінгвокраїнознавчої компетентності вчителя».

5. XIV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії» (70-річчя від дня народження), м. Київ, 1-2 грудня 2016 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-україніста».

6. XV Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької, м. Київ, 6-7 грудня 2017 р., очна форма участі. Тема доповіді:

«Лінгвокраїнознавча підготовка сучасного вчителя в умовах університету: зарубіжний досвід».

7. XVI Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької, м. Київ, 6 грудня, 2018 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Модель формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Сучасні світові тенденції розвитку науки та інформаційних технологій», Одеса, 25–26 травня 2018 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Сутність критеріїв сформованості лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів-філологів».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Технології професійної підготовки фахівців у сучасному освітньому просторі», Чернівці, 17 травня 2019 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності в процесі вивчення фахових дисциплін майбутніх філологів на основі використання ІКТ».

10. Міжнародна наукова конференція «Сучасні проблеми сталого розвитку» (Contemporary Issues of Sustainable Development), 17–19 травня 2019 р., Ополе, Польща, заочна форма участі. Тема доповіді: «Criteria characteristics of formation of linguistic and country competence for future teacher-philologists in the professional training process».

11. XVII Міжнародні педагогічно-мистецькі читання пам'яті професора О. П. Рудницької, м. Київ, 28 листопада, 2019 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Характеристика етапів формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх філологів у процесі реалізації формувального експерименту».

Масові науково-практичні заходи всеукраїнського рівня:

12. Всеукраїнський науково-методичний семінар з Міжнародною участю «Естетичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів мистецьких дисциплін», м. Умань, 14 травня, 2015 р., заочна форма участі. Тема доповіді:

«Інноваційні засади проведення уроків з української мови і літератури з використанням інформаційно-комунікаційних засобів».

13. Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2015 рік «Професійний і особистісний розвиток різних категорій дорослого населення», м. Київ, 14 березня 2016 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Специфіка фольклористичної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури у педагогічних університетах».

14. Всеукраїнська науково-практична конференція «Вища школа і ринок праці: інтеграція, модернізація, інтернаціоналізація», Мукачеве, 19-21 жовтня 2016 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Лінгвокраїнознавча компетентність вчителя-україніста: компетентнісний підхід».

15. Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2016 рік «Психолого-педагогічний супровід навчання різних категорій дорослого населення», м. Київ, 15-16 березня 2017 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Лінгвокраїнознавча компетентність майбутнього вчителя-філолога: діяльнісний підхід».

16. Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2017 рік «Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів в умовах реалізації концепції нової української школи», м. Київ, 19-20 березня 2018 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Форми і методи формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога».

17. Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)», Умань, 11 жовтня, 2018 р., заочна форма участі. Тема доповіді: «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя-філолога».

18. Звітна науково-практична конференція Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2019 рік «Науково-методичний супровід професійного розвитку вчителів в умовах реалізації концепції нової української

школи», м. Київ, 29 квітня 2020 р., очна форма участі. Тема доповіді: «Результати впровадження моделі формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін».

*Додаток укладено автором.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
 УМАНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ
 20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Садова, 2, тел. (04744) 3-45-82, факс (04744)
 3-45-82, E-mail: post@udpu.edu.ua УДПУ р/р 35228202004420, банк одержувача УУДКСУ
 в Черкас. обл. МФО 820172, код 02125639

31.10.2019 № 2383/01

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

Вернигори Олени Леонідівни

«Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін»

зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Довідка видана Вернигорі Олені Леонідівні в тому, що впродовж 2019 року в освітній процес Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини було впроваджено основні результати, отримані під час дисертаційного дослідження «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін».

Результати дослідження було впроваджено у зміст мовознавчих та літературознавчих дисциплін відповідно до навчального плану підготовки майбутніх учителів-філологів. Збагачено тематику мовознавчих, літературознавчих дисциплін та спецкурсів лінгвокраїнознавчим матеріалом. Запропоновано перелік тем науково-дослідницької роботи для студентів-філологів при написанні рефератів, повідомлень, доповідей на конференції в межах діяльності науково-проблемних груп, розробки проектів, презентацій. В освітньому процесі використовувались матеріали, представлені в «Практикумі з формування лінгвокраїнознавчої компетентності для студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти», які цілісно охоплюють мовотворчість українського фольклору, етнографічну специфіку сучасної України і лінгвістичний аспект, діалекти (регіоналізми) як функціональний різновид сучасної української мови, художню картину світу у творах письменників, що дозволяє підвищити рівень дослідницької культури майбутніх учителів-філологів, сформувати в них ціннісне ставлення до національно-культурних, духовних надбань нашого народу. Основні положення дослідження можуть слугувати джерелом для збагачення тематики курсів і спецкурсів зі вступу до мовознавства, фольклористики, вступу до літературознавства, діалектології та українознавчих наук, написання навчально-методичної літератури для навчальних закладів різних рівнів акредитації, виконання рефератів, курсових робіт тощо.

Дослідження отримало схвалення і позитивну оцінку на засіданні кафедри української мови та методики її навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 4 від 31.10.19).

Ураховуючи наукову цінність, практико-орієнтованість праць, об'єктивність і ґрунтовність основних результатів у межах дисертаційного дослідження О. Л. Вернигори, були зроблені висновки про доцільність її подальшого впровадження в освітній процес університету.

07441

Перший проректор



А. М. Гедзик



Міністерство освіти і науки України
 Державний вищий навчальний заклад
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

вул. Шевченка, 57, м. Івано-Франківськ, 76018, тел. (0342) 75-23-51, факс (0342) 53-15-74
 e-mail: office@pnu.edu.ua, Код СДРПОУ 02125266

21.01.2020 № 01-23/25
 На № _____ від _____

ДОВІДКА
про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вернигори Олени Леонідівни
«Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя
української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін»
 (спеціальність 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти)

Довідка видана Вернигорі Олені Леонідівні в тому, що впродовж 2019 року в освітньому процесі факультету філології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» було використано основні положення і практичні результати дисертаційного дослідження на тему «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін».

Відповідно до навчального плану підготовки майбутніх учителів української мови і літератури було впроваджено результати дисертаційного дослідження з метою оновлення змісту, форм і методів фахових дисциплін («Усна народна творчість», «Мовознавство», «Історія української літератури» та ін.). Запропоновано перелік тем лінгвокраїнознавчої проблематики для науково-дослідної роботи, самостійної роботи, науково-країнознавчих гуртків та спецкурсів на основі використання ціннісного потенціалу лінгвокраїнознавства.

На практичних та семінарських заняттях мовознавчих, літературознавчих, українознавчих дисциплін використовувався «Практикум з

формування лінгвокраїнознавчої компетентності для студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти», орієнтований на закріплення теоретичних знань і практичних умінь з фахових дисциплін.

Запропоновані творчо-пошукові, дослідницькі, індивідуальні завдання, тематика проектів, презентацій лінгвокраїнознавчого спрямування, що сприяло розвитку мотивації у формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх філологів, поглибленню міждисциплінарних знань, активізації вивчення фахових дисциплін шляхом упровадження інтерактивних форм і методів, удосконаленню комунікативних, дослідницьких умінь та саморозвитку в подальшій педагогічній діяльності.

Упровадження результатів дисертаційної роботи О. Л. Вернигори визнано ефективним. Розроблена проблематику науково-дослідницької, творчо-пошукової роботи отримало позитивну оцінку. Рекомендовано викладачам використовувати матеріали дослідження, враховуючи їх наукову цінність у процесі викладання фахових дисциплін, українознавчих курсів і спецкурсів.

Дослідження отримало схвалення викладачів факультету філології ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника» (затверджено на засіданні кафедри української літератури (протокол № 6 від 24. 12. 2019 р.).

Проректор з науково-педагогічної роботи
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника



С.В. Шарин



УКРАЇНА

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ХАРКІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені Г.С. СКОВОРОДИвул. Алчевських, 29, м. Харків, 61002, тел. (057) 700-35-23, факс (057) 700-69-09
e-mail: rector@hnpu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125585Від 02.03.2020 № 01/10-194

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Вернигори Олени Леонідівни«Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української
мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін»

Довідка видана Вернигорі Олені Леонідівні в тому, що впродовж січня – травня 2019 року в освітній процес українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було впроваджено результати, отримані у процесі дисертаційного дослідження «Формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін». Результати дослідження було впроваджено з метою оновлення змісту мовознавчих, літературознавчих, українознавчих дисциплін відповідно до навчального плану підготовки майбутніх учителів-філологів. Було збагачено тематикуспецкурсів лінгвокраїнознавчим матеріалом. Запропоновано перелік тем науково-дослідницької роботи для студентів-філологів з лінгвокраїнознавчої проблематики. В освітньому процесі використовувався «Практикум з формування лінгвокраїнознавчої компетентності для студентів філологічних факультетів закладів вищої педагогічної освіти», який представлено на паперовому і електронному носіях.

Запропонована проблематика дослідницьких робіт щодо формування лінгвокраїнознавчої компетентності майбутнього вчителя української мови і літератури у процесі вивчення фахових дисциплін сприяла активізації дослідницького потенціалу майбутніх учителів-філологів, сформованості ціннісних орієнтацій, володінню лінгвокраїнознавчими, міждисциплінарними знаннями, дослідницькими, комунікативними, міждисциплінарними уміннями, прагненню до підвищення рівня лінгвокраїнознавчої компетентності, самоаналізу особистісних якостей.

Дослідження отримало схвалення і позитивну оцінку викладачів українського мовно-літературного факультету імені Г. Ф. Квітки-Основ'яненка Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди (затверджено засіданням кафедри українознавства і лінгводидактики (протокол № 5 від 24.12.2019 р.)).

Визнано впровадження результатів дисертаційної роботи О. Л. Вернигори ефективними. Рекомендовано викладачам використовувати матеріали дослідження, розроблену проблематику дослідницької, творчо-пошукової роботи у процесі викладання фахових дисциплін, українознавчих, мовознавчих, літературознавчих курсів і спецкурсів.

Проректор з наукової роботи,
д-р пед. наук, професор,
член-кореспондент НАН України



Юрій БОЙЧУК