

СПІВВІДНОШЕННЯ ЦІЛЕЙ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І МЕТОДИЧНИХ ПРИНЦИПІВ ЗАЛЕЖНО ВІД ВНУТРІШНІХ ФАКТОРІВ ЗАСВОЄННЯ

Завдання вищої освіти, насамперед курсу української мови, передбачає розробку концептуальних основ формування особистості професіонала на новій предметній основі, що містить інтеграцію навчальної, наукової, виробничої, мовленнєвої діяльності студента. Метою його діяльності стає не просто засвоєння деякої частини змісту, соціального досвіду, зафіксованого у вигляді навчальної інформації, а формування здатності до виконання професійної діяльності на основі цих знань.

Зауважимо, що впродовж багатьох століть у центрі уваги вчених-теоретиків і викладачів-практиків був науково-предметний аспект освіти, тоді як потреби суспільства визначають якісно новий зміст і мету освіти, досконале володіння українською мовою як важливим компонентом професійної підготовки фахівців різного профілю.

В умовах соціально-економічних реформ одним із найважливіших завдань вищої освіти є розробка й реалізація особистісно зорієнтованої моделі розвитку українського професійного мовлення студентів-нефілологів ВНЗ, що розрахована на підготовку висококваліфікованого спеціаліста, здатного виявляти стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентоспроможним на ринку праці.

Наша мета – з'ясувати співвідношення цілей навчання української мови, закономірностей і методичних принципів залежно від внутрішніх факторів засвоєння й продемонструвати застосовуваність лінгводидактичних принципів, зокрема функціональності, інтегральності й конфронтативності до описання діяльнісного аспекту української мови.

Проблеми розв'язання завдань, що постають перед молодими фахівцями у зв'язку з вимогами ринку праці, і динамічний розвиток суспільства зумовлює необхідність звернення до процесуальної складової змісту сучасної освіти й до його ключового елемента – освітньої технології. Однак посилення такої "технологічності" освіти не може не заважати, на думку багатьох учених, упровадженню особистісно-орієнтованої педагогіки [14, с. 137-155].

Успіх формування стійкої професійної мотивації і розвитку комунікативних якостей у професійній сфері залежить від створення обґрунтованої дидактичної системи, що передбачає й охоплює головні напрями, як у професійній підготовці, так і у формуванні особистості сучасного фахівця в умовах науково-технічного прогресу.

Під дидактичною системою формування професійних інтересів розуміється *взаємопов'язана сукупність психолого-педагогічних умов, закономірностей, методів, принципів, прийомів і форм навчання і виховання засобами української мови*, які найбільш ефективно сприяють вибору життєвих стратегій, моделей саморозвитку й самоактуалізації особистості, зокрема, мовного і мовленнєвого вдосконалення.

Закономірності розвитку професійного мовлення ми запропонуємо, урахувавши, по-перше, при розгляді досвіду навчання, по-друге, при аналізі даних дослідження суміжних із методикою наук – педагогіки (дидактики), лінгвістики, психології, соціології та культурології, філософії тощо.

Закономірностями засвоєння мовлення в методиці вважають взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища [20, с.53].

Нам імпонує точка зору Л.Федоренко, яка розуміє закономірності як "об'єктивно існуючу залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвитку мовленнєвотворчої системи людини, її окремих органів (органів, що складають мовленнєвий апарат, його мускулатуру і мовленнєві механізми мозку)" [21, с.19]. Вона виділяє шість закономірностей навчання мовлення [21, с. 21]. З її точки зору, мовлення засвоюється, якщо учень здатний: 1) керувати м'язами мовленнєвого апарату; 2) розуміти лексичні і граматичні мовні значення; 3) відчувати виразні конотації (відтінки) лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень; 4) запам'ятовувати традицію сполучення мовних одиниць у потоці мовлення, тобто засвоювати норми літературного мовлення; 5) зіставляти усне й писемне мовлення; 6) збагачувати темп мовлення відповідно до міри вдосконалення мовленнєвотворчої системи того, що вивчається.

Серед закономірностей навчання студентів-нефі-логів можна виділити такі (за І.Я. Лернером) [12, с.34]: цілеспрямований характер взаємодії педагога і студента; залучення студентів до когнітивної діяльності; цілеспрямована організація пізнавальної діяльності студентів; взаємозалежність міцності й глибини засвоєння матеріалу та регулярного організованого повторення його й уведення до складу раніше вивченого.

Низку дидактичних закономірностей навчання окреслює М.Фіцула, серед них: 1) його виховальний характер; 2) зумовленість соціальними проблемами; 3) залежність від умов, під час яких воно протікає; 4) взаємозалежність процесу навчання і розвитку; 5) взаємозалежність навчання й реальних навчальних можливостей тих, хто навчається; 6) єдність методів і форм навчання [22, с.128].

Відзначимо ті *закономірності*, що важливі й актуальні для формування і розвитку професійного мовлення.

Перша закономірність – це виховний характер розвитку професійного мовлення, що сприяє розвитку відповідних рис характеру і поведінки, формуванню *мовної особистості* професіонала нового рівня.

Друга закономірність – це зумовленість суспільними потребами, оскільки розвиток професійного мовлення здійснюється за наявності в мовця необхідної мовної інтенції, зумовленої відповідними мотивами. Мотиви професійної діяльності фахівця відповідають *нагальним потребам суспільства і вимогам ринку праці*.

Третя закономірність – залежність від умов, професійної ситуації мовлення, оскільки саме ситуація мовлення *зумовлює мотиви спілкування*.

Четверта закономірність – *добір мовних засобів залежно від ситуації професійного спілкування*, застосування усього різноманіття лексичних, граматичних, фонетичних мовних значень, як вербального та невербального спілкування: жестів, міміки, пантоміміки тощо.

П'ята закономірність – це *суворе дотримання норм* української літературної мови у процесі професійного мовлення, як-то: орфоепічних і лексико-фразеологічних норм (обмежене застосування професіоналізмів) в усному мовленні; дотримання орфографічних, лексичних (правильне застосування термінології за фахом), пунктуаційних, синтаксичних і

стилістичних норм в писемному мовленні.

Шоста закономірність – зставляти *усне й писемне мовлення студентів-нефілологів*, розвивати професійне мовлення (на основі текстів за фахом), спираючись на види мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння й письмо).

Сьома закономірність – це *взаємозалежність методів і прийомів навчання української мови з метою розвитку професійного мовлення* з урахуванням психологічної та фахової специфіки студентів ВНЗ нефілологічного профілю.

Зазначимо, що у процесі встановлення закономірностей засвоєння мовлення, констатують факт: наявність "відношень між тренувальною мовленнєвою діяльністю організму і результатом цієї діяльності – набування здатності до комунікативної мовленнєвої діяльності [21, с.25]", у нашому випадку формування й розвитку професійного мовлення.

Закономірності та дидактичні принципи визначають сутність засвоєння студентами нефілологічних факультетів ВНЗ професійного мовлення за фахом.

Принципи засвоєння професійного мовлення, тобто правила практичної навчальної роботи викладача, відповідно до яких можна передбачати позитивний результат навчальної діяльності, витікають із закономірностей методики його навчання.

Принцип є центральним поняттям, "основою системи, яка є узагальненням і поширенням певного положення на всі види тієї галузі, з якої цей принцип абстрагований" [21, с. 252]. Тобто принципи навчання визначають основні положення, вимоги до навчального процесу, методи, шляхи та способи навчання.

Система принципів навчання та освіти вищої школи має свою специфіку. Ця специфіка навчання студентів української мови у ВНЗ нефілологічного напрямку має складатися з двох переважних обставин.

Перша: для студентів вищої школи *українська мова має бути не стільки метою, скільки засобом отримання професійної освіти* – інженерної, економічної, юридичної тощо, що має примушувати викладачів у процесі навчання їх української мови по можливості урахувати майбутню спеціальність студента. Друга обставина: своєрідність запитів аудиторії повинна оформити особливу лінгводидактичну категорію – *урахування майбутньої спеціальності студентів (українська мова як засіб оволодіння спеціальністю, професійно спрямоване навчання української мови)*. У межах реалізації цієї категорії має бути виконані дослідження, як-от: відібраний найбільш типовий для наукової сфери спілкування лексико-граматичний матеріал, складені списки найбільш частотних лексичних одиниць загальнонаукового, профільного й вузькоспеціалізованого характеру.

Тож слід урахувати, по-перше, що процес навчання у ВНЗ – це професійне навчання на основі відносно закінченої загальної освіти студентів (за Л. Клінгбергом)[8]; навчання у вищій школі проводиться переважно в освітніх закладах, що водночас є дослідними закладами; навчання у ВНЗ здійснюється за такими формами викладання та учіння, що в цілому відрізняються від форм викладання і навчання на попередніх ступенях освіти. По-друге, визначати дидактичний важіль навчання у вищій школі нефілологічного профілю необхідно, ґрунтуючись на філософській рефлексії, діалектиці безперервності та дискретності, єдності кількісних і якісних моментів у процесах розвитку [16, с.109].

Уперше в загальному вигляді принципи навчання було систематизовано Я.Коменським у його "Великій дидактиці" (17 ст.) [9]. Пізніше питання принципів навчання розроблялися у працях учених наступних епох: І. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського та інших. Цими проблемами займалися й сучасні педагоги: Б. Єсіпов, М.Данилов, У.Огородников, М.Скаткін, Г.Ващенко, С.Вітвицька, М.Пентилюк, К.Плиско, В. Онищук, М. Стельмахович, Г.Онкович, Л.Федоренко, Н. Чепелева та інші дослідники.

Проблема лінгводидактичних принципів приваблює наукові інтереси все більшого кола методистів, лінгвістів і психолінгвістів, більшість яких розглядає лінгводидактичні принципи як центр взаємодії методики із суміжними науками і як стрижень теорії загальної методики навчання мовам [2; 3; 4; 5; 6; 16; 17; 19; 22]. Але при визначенні сутності лінгводидактичних принципів і обговоренні сфер їх застосування явно недостатня увага приділяється сфері мовної комунікації, описанню діяльнісного аспекту мови.

Застосування функціональності до описання українськомовної комунікації має бути орієнтоване на взаємообумовленість її двох аспектів – *процесуального* (мовленнєві дії і операції) і *результативного* (тексти як продукти мовленнєвої діяльності).

Вихідним поняттям в описанні процесуального аспекту є поняття комунікативної події, що визначається як клас мовленнєвих актів, які слугують вирішенням одного комунікативного завдання в певній ситуації і детермінованих одним домінуючим *комунікативним наміром* (інтенцією). Комунікативні наміри більш загального характеру (наприклад, комунікативні наміри інформування й активізування і пов'язані з активізуванням комунікативні наміри зацікавлення і бажання переконати) визначають *комунікативні плани мовця*, у рамках яких опрацьовується поданий у комунікативному завданні зміст, суб'єктивні умови і фактори комунікативної події.

На цій основі визначаються домінуючі й додаткові комунікативні наміри і той комплекс *комунікативних прийомів*, за допомогою якого певний комунікативний план реалізується. Функціональними орієнтирами комунікативних прийомів слугують спеціальні *функціонально-комунікативні ознаки*, у яких конкретизуються комунікативні наміри і відповідно до яких мовець обирає потрібні для рішення комунікативного завдання і здійснення свого комунікативного наміру мовні й інші засоби оформлення усного або писемного тексту.

Саме породження тексту має стати основою навчання у ВНЗ, оскільки викладач володіє найрізноманітнішим активним словником, основною реалізацією якого є не окреме слово, речення або репліка, а навчальний текст. Слушною є думка М.І. Пентилюк про те, що сучасна лінгводидактика орієнтує викладача на текстову основу занять, на використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ [18, с. 32]. Важливим аспектом текстоцентризму в процесі навчання мови є формування професійних умінь студентів, таких, як аналіз та побудова текстів різних функціональних типів та стилів (підстилів) фахового спрямування.

Тексти як *результати здійснення комунікативних намірів* через комунікативні прийоми можна, залежно від маніфестованих у них домінуючих комунікативних намірів, розподілити за функціональними типами й аналізувати ці типи з точки зору реалізованих у певних текстах (і їх контекстах) комунікативних прийомів. Проаналізувавши достатньо велику кількість текстів різного предметного змісту, можна скласти групи мовних і немовних засобів, що є типовими (обов'язковими або факультативними) засобами вираження певного комунікативного прийому. В одну групу об'єднуються всі морфологічні, синтаксичні, лексичні і словотворчі засоби, функціонально-семантична характеристика

яких відповідає функціонально-комунікативним ознакам цього комунікативного прийому. Таке групування засобів вираження є (порівняно з описанням мовної системи за структурними рівнями) вищою мірою інтегральною й функціональною. Цю групу можна інтерпретувати як *функціонально-комунікативні поля*.

Навчально-практичне користування концепцією комунікативних прийомів і функціонально-комунікативних полів із метою навчання української мови для формування професійного мовлення передбачає зіставлення функціонально-комунікативних полів української мови з функціонально-комунікативно еквівалентними засобами російської мови студентів Півдня і Сходу України. Інваріантами такого порівняння можуть слугувати функціонально-комунікативні ознаки комунікативних прийомів, оскільки вони носять універсальний характер.

Чітке визначення інваріантних функціонально-комунікативних ознак усіх значимих для українськомовної комунікації комунікативних прийомів і зіставне описання функціонально-комунікативних полів української і російської мов є найоптимальнішим шляхом застосування лінгводидактичних *принципів функціональності, інтегральності й конфронтативності до описання діяльнісного аспекту української мови для формування і розвитку професійного мовлення студентів нефілологічних ВНЗ*.

Поняття ефективності дій складної системи, якою є і педагогічна, завжди поліфункціонально, тому частіше за все йдуть шляхом вичленювання основних зв'язків з навколишньою дійсністю і, відповідно, основних функцій. У той же час, слід урахувати вимоги до мінімізації і оптимізації набору компонентів системи, адекватних майбутній діяльності (як мовної, так і виробничо-професійної) і сукупному об'єкту вивчення. Виділяють (щодо особистого плану) наступні функції професійно-орієнтованої освіти [11]:

- 1) професійну орієнтацію (на пропедевтичній фазі освіти);
- 2) професійну підготовку у галузі одного з прийнятих у суспільстві видів спеціальної діяльності;
- 3) професійну перманентну освіту і підвищення кваліфікації;
- 4) внесок у становлення окремих сторін особистості, таких як: навчання (внесок у систему загальних умінь і знань), професійне виховання, професійний розвиток, загальний розвиток і виховання.

Ми вважаємо, що ця номенклатура функцій змісту навчання не цілком адекватна реаліям сучасного поля професійної діяльності фахівця з вищою освітою. У зв'язку з цим нами запропонована оновлена концепція функцій змісту підготовки фахівців (зокрема, формування і розвитку професійного мовлення засобами української мови), що базується на вимогах сучасного суспільства і ринку праці.

Будь-яка навчальна дисципліна має свою *професійну мову* [8, с.143]; у навчанні будь-якої дисципліни величезну роль відіграє передача спеціальних понять і оперування спеціальними термінами. Разом із тим будь-яке навчання – це навчання мови тією мірою, якою воно передає мову і збагачує цю передану мову, диференціює і закріплює її. На цьому також заснований принцип *освіти і виховання в процесі навчання рідної мови* [2].

На нашу думку, щонайбільша ефективність реалізації цілей професійної освіти в ВНЗ може бути досягнута в урахуванні ієрархії і парадигми окремих функцій його змісту. Відповідно до нашої концепції, у ході навчального процесу має реалізуватися відповідна ієрархія функцій змісту.

Вихідним для нас слугує положення про те, що ієрархія функцій змісту професійної освіти повинна засновуватися на *принципі визначення пріоритету окремих напрямів і комплексів видів дидактичного впливу на студентів у мовленнєвій підготовці фахівців вищої школи нефілологічного профілю*.

Указані функції диференціації змісту спонукають глибоко досліджувати можливі форми диференціації та інтеграції навчальних дисциплін залежно від циклу, до якого вони належать, та їх ролі у професійній підготовці фахівця для ефективного використання *комунікативно-діяльнісного, комунікативно-когнітивного, професійно-орієнтованого підходів в організації навчання професійного мовлення студентів-нефілологів*. Визначимо й обґрунтуємо основні положення (принципи).

"У сучасній дидактиці принципи навчання розглядаються як рекомендації, що спрямовують педагогічну діяльність і навчальний процес загалом як способи досягнення педагогічних цілей з урахуванням закономірностей навчального процесу [17]". Однак таке розуміння суті дидактичних принципів не витримує критики, оскільки принципи (від лат. *principium* – початок, основа) – це вихідні положення науки (теорії навчання) [15, с. 658], що не можуть трактуватися як рекомендації.

Більше валідним, на наш погляд, є визначення дидактичних принципів І.Підласого: "Дидактичні принципи (принципи навчання) – це основні положення, за якими визначаються зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей [19]".

Те, що закономірності навчального процесу є основою для обґрунтування дидактичних принципів, не викликає сумнівів, однак загальні цілі навчання і дидактичні принципи співвідносяться як вид і рід, тобто дидактичні принципи впливають на постановку цілей і завдань навчання, а не навпаки. На основі визначеної системи дидактичних принципів моделюються системи і технології навчання, правила педагогічної взаємодії суб'єктів навчання.

Відомі зарубіжні (Я.Коменський, Й.Пестолоцці, Й.Гербарт, Ж.-Ж. Руссо) та українські педагоги (К.Ушинський, Г.Ващенко та ін.) досліджували проблематику принципів навчання, її системної класифікації. Виявляється, що сформувати й визначити систему дидактичних принципів, яка б була повною і несуперечливою, є далеко не простим елементом педагогічного дослідження. Для цього потрібно визначити відправну точку (логічну основу). Я. Коменський за таку основу обрав принцип природовідповідності (урахування вікових особливостей дитини, відповідність навчання законам природи), тобто цей принцип став визначальним у системі з іншими, методологічною основою навчально-виховного процесу.

Проте всі спроби перетворити принципи дидактики середньої школи в принципи дидактики вищої школи не знайшли підтримки у подальших дослідженнях [7, с.77].

Видатний український педагог К. Ушинський, визначивши необхідні умови навчання (*своєчасність, постійність, твердість засвоєння, якість, органічність, самодіяльність тих, хто навчається*, та ін.), сформував систему дидактичних принципів: *свідомість, активність, наочність, послідовність, міцність знань, виховне навчання* [10]. Г. Ващенко [3] звів дидактичні принципи у таку систему: *науковість, системність, наочність, зв'язок навчання з практичною діяльністю, активність й самостійність, ґрунтовність, доступність, емоційність* тощо.

Останнім часом усе більше й більше науковців схиляються до думки, що навчання мови у ВНЗ базується на принципах дидактики вищої школи. Наприклад, С.Вітвицька розуміє принципи як систему вимог і положень педагогіки, дотримання яких забезпечує продуктивність навчально-виховного процесу, під час навчання студентів за різними напрямками радить урахувувати такі основні принципи: *гуманізація виховання; науковий, світський характер навчання; єдність національного і загальнолюдського; демократизація виховання; пріоритет розумової і моральної спрямованості змісту навчання і виховання; поєднання активності, самодіяльності і творчої ініціативи студентів з вимогливим керівництвом викладача; урахування індивідуальних, вікових особливостей студентів у навчально-виховному процесі* [5, с. 17].

О.Вишневецький формує й обґрунтовує таку систему загальних принципів навчання: *науковість, свідомість, наочність, орієнтація на самостійну творчу роботу, проблемність (задачність), виховного навчання, доступність, демократизації, гуманізації та духовності, орієнтації на національні цінності* [4].

Для нашого дослідження вихідними вважаємо загальнодидактичні принципи, серед яких у формуванні змісту підготовки студентів-нефілологів із метою розвитку професійного мовлення українською мовою необхідно урахувувати *принцип функціональної повноти його компонентів*, у рамках якого справедливо розглядати ієрархію і парадигму функцій змісту освіти.

Крім *загальнодидактичних* принципів, на наш погляд, потрібно визначити, сформувані й обґрунтовані також систему *специфічних* дидактичних принципів, що є вихідними положеннями, наприклад, конкретної навчальної системи або визначаються домінуючими закономірностями (дидактичні, психологічні, кібернетичні та ін.) і сприяють упровадженню різноманітних підходів до навчально-виховного процесу у ВНЗ. Одним із них буде *принцип врахування реальної загальноосвітньої навченості*.

Наприклад, диференційований підхід до організації навчального процесу спрямовується на забезпечення виконання таких психолого-педагогічних закономірностей:

- продуктивність навчання прямо пропорційна інтелектуальним і фізичним можливостям студентів;
- продуктивність навчання прямо пропорційна кількості тренувальних вправ, їх інтенсивності;
- результати засвоєння навчального матеріалу учнями (студентами) залежать від їхніх природних задатків і стану розвитку мислення, пам'яті, волі, характеру, рівня працездатності;
- продуктивність навчання залежить від ступеня адаптованості навчального матеріалу до індивідуальних особливостей студентів.

Саме тому принципи, що ґрунтуються на закономірностях, найбільш повно віддзеркалюють сучасні вимоги суспільства у різних сферах діяльності людини, зокрема такої важливої, як професійна.

Усі принципи, як дидактичні й методичні, так і власне професійно-орієнтовані на розвиток професійного мовлення студентів тісно взаємопов'язані, кожний із них зокрема доповнює інший, тому вони ще й взаємозалежні. Такі принципи методики з удосконалення знань, умінь і навичок з української мови як засобу формування і розвитку професійного мовлення дозволяють передбачити розвиваючий потенціал і творчі можливості студентів – майбутніх фахівців різного профілю і галузей виробництва.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Абдуллина О. А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки / О.А.Абдуллина // Высшее образование в России. – 1993. – № 3. – С. 52-54.
2. *Біляєв О.М.* Лінгводидактика рідної мови / О.М. Біляєв. — К. : Генеза, 2005. — 180 с.
3. *Ващенко Г.Г.* Загальні методи навчання / Г.Г. Ващенко. – К. : Укр. видавнича спілка, 1997. — 441 с.
4. *Вишневецький О.І.* Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневецький. — [3-тє вид., доопрац. і доп.]. — К. : Знання, 2008. — 268 с.
5. *Вітвицька С.С.* Практикум з педагогіки вищої школи: навч. посібник. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. — К.: Центр навчальної літератури, 2005. — 396 с.
6. *Есипов Б.П.* Дидактика / Б.П. Есипов, М.А. Данилов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1957. – 518 с.
7. *Зиновьев С.И.* Учебный процесс в советской высшей школе / С.И. Зиновьев. – [изд. 2-е.]. – М. : Высш. шк., 1975. — 316 с.
8. *Клингберг Л.* Проблемы теории обучения / Л. Клингберг; [пер. с нем.]. – М. : Педагогика, 1984. – 256 с.
9. *Коменский Я.А.* Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1982. – 656 с.
10. *Кузьмінський А.І.* Педагогіка / А.І. Кузьмінський, В.А.Омеляненко. – К: Знання-Прес, 2003. – 418 с.
11. *Леднев В.С.* Содержание образования : учеб. пособие / В.С. Леднев. – М. : Высш. шк., 1989. – 360 с.
12. *Лернер И.Я.* Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 185 с.
13. *Львов М.Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М.Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
14. *Національна доктрина розвитку освіти // II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти / Міністерство освіти і науки України. – К., 2002. – С. 137-155.*
15. *Новейший словарь иностранных слов и выражений. – Мн: Современный литератор, 2009б. – 976 с.*
16. *Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. — 495 с.*
17. *Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. – Ростов-н-Д: Феникс, 2002. – 544 с.*
18. *Пентилюк М.І.* Концептуальні засади навчання рідної мови / М.І. Пентилюк // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Вип. 34. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2003. – С. 69-72.
19. *Подласый И.П.* Педагогика / И.П. Подласый. – М.: Просвещение, 1996. – 432 с.
20. *Словник-довідник з української лінгводидактики. навч. посібник/ [О. Горошкіна, Н.Єсаулова, О.Лук'янченко] ; за ред. М.Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003.– 149 с.*
21. *Федоренко Л.П.* Принципы обучения русскому языку / Л.П. Федоренко. – М.: Просвещение, 1964. – 255 с.

Подано до редакції 05.02.10

РЕЗЮМЕ

У статті розглядаються співвідношення цілей навчання української мови студентів-нефілологів ВНЗ і методичних принципів залежно від внутрішніх факторів засвоєння навчального матеріалу у процесі формування професійного мовлення засобами української мови.

Ключові слова: комунікативний намір (інтенція); комунікативні плани мовця; комунікативні прийоми; функціонально-комунікативні ознаки; функціонально-комунікативні поля; лінгводидактичні принципи функціональності, інтегральності й конфронтативності до описання діяльнісного аспекту української мов; професійна мова; принцип освіти і виховання в процесі навчання рідної мови.

И.П. Дроздова

СООТНОШЕНИЕ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ УКРАИНСКОМУ ЯЗЫКУ И МЕТОДИЧЕСКИХ ПРИНЦИПОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ВНУТРЕННИХ ФАКТОРОВ УСВОЕНИЯ

РЕЗЮМЕ

В статье рассматриваются соотношения целей обучения украинскому языку студентов-нефилологов и методических принципов в зависимости от внутренних факторов усвоения учебного материала в процессе формирования профессиональной речи посредством украинского языка.

Ключевые слова: коммуникативное намерение (интенция); коммуникативные планы говорящего; коммуникативные приемы, функционально-коммуникативные признаки, функционально-коммуникативные поля; лингводидактические принципы функциональности, интегральности и конфронтативности для описания деятельностного аспекта украинского языка; профессиональная речь; принцип образования и воспитания в процессе обучения родному языку.

I.P. Drozdova

CORRELATION OF AIMS OF TEACHING UKRAINIAN AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES DUE TO INTERNAL FACTORS OF MASTERING

SUMMARY

The article analyzes correlation of aims of teaching Ukrainian to students of non-philological specialties at higher educational institutions, and methodological principles depending on internal factors of mastering material in terms of forming professional speech by means of the Ukrainian language.

Keywords: communicative intention, speaker's communicative plans, communicative techniques, functional and communicative attributes, functional and communicative fields, linguo-didactical principles of functionality, integrity and contractiveness for description of the pragmatist aspect of the Ukrainian language; professional language, educational principle in terms of teaching the native language.
