

# ВІСНИК

---

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

**№ 22 (209) ЛИСТОПАД**

**2010**

**2010 листопад № 22 (209)**

# **ВІСНИК**

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО  
УНІВЕРСИТЕТУ  
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

---

---

## **ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ**

### **Частина I**

Заснований у лютому 1997 року (27)  
Свідоцтво про реєстрацію:  
серія КВ № 14441-3412 ПР,  
видане Міністерством юстиції України 14.08.2008 р.

Збірник наукових праць внесено до переліку  
наукових фахових видань України  
(педагогічні науки)  
Постанова президії ВАК України від 14.10.09 №1-05/4

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради  
Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(протокол № 1 від 27 серпня 2010 року)

Виходить двічі на місяць

**Засновник і видавець –**  
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

**РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**

**Головний редактор –** доктор педагогічних наук, професор **Курило В. С.**

**Заступник головного редактора –**

доктор педагогічних наук, професор **Савченко С. В.**

**Випускаючі редактори –**

доктор історичних наук, професор **Бур'ян М. С.,**

доктор медичних наук, професор **Виноградов О. А.,**

доктор філологічних наук, професор **Галич О. А.,**

доктор педагогічних наук, професор **Горошкіна О. М.,**

доктор сільськогосподарських наук, професор **Конопля М. І.,**

доктор філологічних наук, професор **Синельникова Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Харченко С. Я.**

**Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:**

доктор педагогічних наук, професор **Ваховський Л. Ц.,**

доктор педагогічних наук, професор **Гавриш Н. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Докучаєва В. В.,**

доктор педагогічних наук, професор **Максименко Г. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Ротерс Т. Т.,**

доктор педагогічних наук, професор **Хриков Є. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чернуха Н. М.,**

доктор педагогічних наук, професор **Чиж О. Н.**

**РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ**

**до технічного оформлення статей**

Редколегія “Вісника” приймає статті обсягом 4 – 5 сторінок через 1 інтервал, повністю підготовлених до друку. Статті подаються надрукованими на папері в одному примірнику з додатком диска. Набір тексту здійснюється у форматі Microsoft Word (\*.doc, \*.rtf) шрифтом № 12 (Times New Roman) на папері формату А-4; усі поля (верхнє, нижнє, праве й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № \*\* (\*\*\*), 2010.

Інформація про УДК розташовується у верхньому лівому кутку без відступів (шрифт нежирний). Ініціали і прізвище автора вказуються в лівому верхньому кутку (через рядок від УДК) з відступом 1,5 см (відступ першого рядка), шрифт жирний. Назва статті друкується через рядок великими літерами (шрифт жирний).

Зміст статті викладається за планом: постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями; аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання цієї проблеми та на які спирається автор; виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується ця стаття; формулювання цілей статті (постановка завдання); виклад основного матеріалу дослідження з певним обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з цього дослідження й перспективи подальших розвідок у цьому напрямку. Усі перелічені елементи повинні бути стилістично представлені в тексті, але графічно виділяти їх не треба.

Посилання на цитовані джерела подаються в квадратних дужках після цитати. Перша цифра — номер джерела в списку літератури, який додається до статті, друга — номер сторінки, наприклад: [1, с. 21] або [1, с. 21; 2, с. 13–14]. Бібліографія і при необхідності примітки подаються в кінці статті після слова „Література” або після слів „Література і примітки” (без двокрапки) у порядку цитування й оформляються відповідно до загальноприйнятих бібліографічних вимог. Бібліографічні джерела подаються підряд, без відокремлення абзацем; ім'я автора праці (або перше слово її назви) виділяється жирним шрифтом.

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

Стаття повинна супроводжуватися рецензією провідного фахівця (доктора, професора).

На окремому аркуші подається довідка про автора (прізвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

## ЗМІСТ

### ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

1. **Голуб Н.** Ораторська мова в дискурсному аспекті..... 5
2. **Горіна Ж.** Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури)..... 14
3. **Попова О.** Когнітивний підхід до роботи над граматичними нормами української мови..... 21

### ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

4. **Кравчук О.** Роль психологічних чинників в удосконаленні навичок лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів..... 28
5. **Кучерява О.** Текстовий концепт у системі формування мовної особистості студента філологічного факультету.... 33
6. **Мельник Т.** Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук..... 38
7. **Нікітіна А.** Наукове обґрунтування поняття „лінгводидактичний аналіз тексту”..... 51
8. **Починкова М.** Критерії відбору навчального матеріалу для дистанційного курсу філологічного спрямування..... 61
9. **Рускуліс Л.** Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови в лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника..... 66
10. **Сидоренко В.** Психолого-педагогічний супровід неперервного підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в умовах трансформації освіти..... 71
11. **Симоненко Т.** Організація науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах..... 79
12. **Студенікіна В.** Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної..... 85

### ДИСКУРСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ

13. **Безгодова Н.** Рівні сформованості професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю..... 91
14. **Варнавська І.** Теоретичні основи формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів..... 97
15. **Дроздова І.** Текст і дискурс у формуванні українськомовного професійного мовлення студентів-нефілологів..... 102

16.	<b>Климова К.</b> Завдання на роботу з текстом у системі професійної українськомовної підготовки майбутніх учителів-нефілологів.....	109
17.	<b>Лихачова К.</b> Основи формування правильності мовлення студентів економічних спеціальностей в класичному університеті.....	115
18.	<b>Луценко В.</b> Формування стилістичних умінь і навичок у контексті професійної підготовки психологів.....	120
19.	<b>Яскевіч О.</b> Теоретичний аспект формування інформаційної компетентності викладачів іноземної мови.....	124

### **ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

20.	<b>Ковтун І.</b> Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи російськомовних студентів у процесі формування української лінгвістичної компетенції.....	130
21.	<b>Сергієнко Л.</b> Дидактична гра як засіб підвищення якості підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах.....	135
22.	<b>Шепетко Ю.</b> Особливості використання електронного підручника з української мови.....	142
	<b>Відомості про авторів.....</b>	148

## **ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

УДК 808:811.161.2

**Н. Голуб**

### **ОРАТОРСЬКА МОВА В ДИСКУРСНОМУ АСПЕКТІ**

Важливість проблеми ораторської мови (далі – ОМ) пояснюється зростанням ролі риторики як лінгвістичної науки й мистецтва мовлення в підвищенні культури мови в сучасному суспільстві, піднесенні престижу українського слова в державі й світі. Особливості ОМ варто визначати відповідно до змісту й завдань ораторського мистецтва.

Арістотель виділяв три важливих для ораторської мови пункти: виникнення способів переконання, стиль (*lexis*) і належну побудову частин мови [1]. Цицерон порівнював закони ораторської прози із законами поезії. Ф. Прокопович розглядав значення й силу ораторського слова в трактаті „*De arte rhetorica*„, наголошуючи, що художнє ораторське слово „легко проникає в душу і відводить її, звідки хоче, захоплює і жене, куди хоче, робить її, якою хоче, викручує, обертає, зміцнює, запалює гнівом, хвилює обуренням, дотикає любов'ю, спонукує до сліз, розвеселяє, наповнює зворушенням чи страхом. Але ті самі емоції, якщо захоче, виполує і викорінює без зусиль [2, с. 108]”. На думку вченого, ораторська проза повинна відрізнятися від простої розмовної мови „найдобірнішими словами і вишуканими формами речень [2, с. 241]”.

Автори поетик і риторик XVII–XVIII ст. визначають особливості ораторської прози через порівняння її з художньою прозою. Так, головною рисою прозових творів (і ораторських у тому числі) уважали *вимисел*. Оратор змушений був обдумувати докладно не тільки зміст промови, а й форму, стиль, композицію, підбір слів, структуру періодів, модуляцію голосу, жести й т. ін. Щодо задуму в ораторських промовах, то автори риторик дотримувалися думки, висловленої античними теоретиками художнього слова, суть якої полягала в тому, що оратору дозволялася певна свобода викладу ходу подій у промові. Від нього не вимагалось подати природний хід подій, фактів, йому потрібно було створити таку розповідь, яка могла б переконати слухачів в істинності викладених фактів [1].

*Мета статті* – проаналізувати праці дослідників з проблем ораторської мови; уточнити зміст поняття „ораторська мова”, визначити особливості її структури і змісту.

Ораторство розглядаємо як наступний, вищий щабель володіння мовою, як мовну майстерність, що дає змогу даром живого слова

впливати на розум, почуття й волю інших (за М.Ф. Кошанським), викликати інтелектуальне й емоційне співпереживання аудиторії (за М.М. Кохтевим). М.М. Сперанський невід'ємними якостями мови оратора називав сильні відчуття й живу уяву; під пристрасним у слові розуміє „місця, де серце оратора говорить серцю слухачів, де уява спалахує уявою, де захват породжується захватом [3]”. Ознаки ораторської мови, основу яких становили стиль, логос, етос і пафос, формувалися з античних часів.

В.П. Маслюк, досліджуючи поетики й риторики XVII–XVIII ст., виділяє як загальну їх особливість детальний розгляд ключових питань художньої мови (добір слів, синтаксична й ритмікометрична організація тощо). Насамперед впадає у вічі особлива увага вчених до *ритмічної структури* художньої ораторської прози, що вважалося одним з основних факторів впливу на слухача. Ритм, у розумінні античних теоретиків ораторської прози і професорів XVII – першої половини XVIII століття, був носієм певних естетичних характеристик (заокругленість, завершеність, задалегідь встановлене обмеження), лейтмотивом усіх загальних визначень художньої прози [4].

Автори латиномовних поетик і риторик переконані, що художня мова повинна відрізнятися від щоденної, по-перше, образністю, емоційністю, словесною орнаментальністю; по-друге, об'єктом художньої творчості, призначення якої – приносити насолоду, хвилювати й повчати. Йдучи за вченням античних теоретиків художнього слова, дослідники називали три особливості словесного вираження: *красу, побудову й достоїнство* (*elegantia, compositio, dignitas*). Перша особливість полягає в тому, щоб говорити чистою мовою, чітко й вишукано. Відповідно під чистотою мови теоретики розуміли використання літературної мови, без варваризмів, солецизмів, іншомовних слів, маловживаних і незрозумілих зворотів.

Особливу увагу приділяли *відповідності*, що, на думку Ф. Прокоповича, означало намагання „висловити м'яке м'яким, ніжне ніжним, приємне приємним стилем [5, с. 294]”. Іншими словами, *відповідність* – це „славне поетичне достоїнство, достоїнство прекрасного таланту і зрілої думки, коли поет розсудливо розмірковує, що відповідає такій особі, часу, місцю і що годиться тій чи іншій людині, тобто вираз обличчя, хода, зовнішній вигляд, спосіб життя, рухи і жести всього тіла, що, нарешті, і як личить йому говорити [5, с. 307]”. Цицерон з'ясовує поняття відповідності (декоруму) у трактатах „Про оратора” і „Оратор”: „відповідність залежить і від справи, про яку йде мова, і від осіб, які говорять і слухають [6 с. 71]”.

На думку М.В. Буташевича-Петрашевського, різка відмінність „ораторської промови” від усіх інших словесних творів становить її виняткове призначення і спосіб її використання: вона виголошується лише на зібранні слухачів з тією метою, щоб переконати цих слухачів, захопити їх відомою вам ідеєю [73, с. 72]».

П.С. Пороховщиків розглядає ораторське мовлення як мистецтво високе, натхненне, що має безліч умов, але умови „невловимі, вислизують від різноманітних теорій. Не тільки дух мови, дух народу, порядок народних справ..., але навіть відомий клас слухачів, образ їх понять, навіть миттєве розташування їх – усе створює нові правила для ораторського мовлення”. Учений бачить дві зовнішні умови поліпшення ОМ (чистоту і точність стилю) та дві внутрішні (знання предмета і знання мови) [8, с. 19]. На шляху вдосконалення мови оратора цінними є такі поради дослідника:

- 1) щоб гарно говорити, потрібно добре знати свою мову;
- 2) багатство слів є необхідною умовою гарного стилю;
- 3) людське мовлення було б досконалим, якби могло передавати думку з такою ж точністю, як дзеркало відображає промені світла;
- 4) на трибуні не можна думати про слова: вони повинні самі являтися в потрібній послідовності [8, с. 26-38].

П. Сопер у роздумах про якості мови оратора доходить висновку, що „жоден перелік визначень не дасть вичерпної відповіді на це запитання”, але початківець повинен досягти такого: а) граматичної правильності, б) точності, в) доречності, г) економічності, г) оригінальності мови. Названі якості надають мовленню прямолінійного, ясного, сильного і невимушеного характеру [9, с. 303].

Характерними ознаками ораторської розповіді різні дослідники називають ясність, лаконізм, достовірність, приємність, психологічно-образну мову, ампліфікацію, очікування цікавого, незвичайні прийоми, факти, несподівані закінчення тощо. О.Н. Зарецька наголошує на особливому значенні лінгвістичних засобів (фонетичних, морфологічних, лексичних, синтаксичних). За словами дослідниці, для вираження думки мова використовує всі рівні своєї структури, тому, щоб правильно говорити, потрібно знати правильну вимову слова, особливості його граматичної форми, яке слово чи словосполучення вибрати, правила розташування слів у реченні, як сконструювати зв'язний текст із певного набору речень, правила інтонування тексту [12, с. 8-9].

Одним із засобів емоційно-естетичного впливу на слухачів є звуковий простір. Учені наголошують на важливості врахування звукових особливостей мови, основного параметру милозвучності – високої вокалічності, що сприяє створенню звукових образів, розвитку уяви в слухачів, покращує процес сприйняття промови. Вміле використання гармонійного співвідношення в мові голосних і приголосних суттєво доповнює й увиразнює змістові й стильові особливості будь-якого виступу.

Давні традиції має естетична оцінка звуків мови, з якими пов'язують красу звучання мовлення. За свідченнями дослідників, одні звуки приємні на слух, а інші – не дуже. Зокрема, античні поети вважали звук [с] некрасивим й уникали його у своїх творах. Вибір звуків для використання, незалежно від їх привабливості, визначається змістом



мотивації. Так, нагромадження несприятливих для слуху звуків виправдане, якщо воно підкреслює чи створює драматизм ситуації, імітує відповідні емоції. На фонетичному рівні випадкове нагромадження однакових звуків сприймається як недолік. Однак, ураховуючи висновки вчених про звукову символіку, семантичне наповнення звуків, алітерація (суголосся приголосних) чи асонанс (суголосся голосних) є виправданими.

Використання літеропису виправдане, якщо до нього вдаються з метою створення цілісного образу, відповідного настрою:

Сіє сріблом сніговиця.

Спить сорока, спить синиця.

Соколята спатимуть.

Снігурі співатимуть.

Спіть, синочки, спочивайте,

Сни солодкі зустрічайте (*Олександр Виженко*).

Д.А. Романов наголошує на необхідності включення у сферу детального вивчення особливостей інтонації, оскільки без знання постулатів фразової суперсегментизації неможливо повною мірою досягти ефективності мовлення, адже „інтонація формує мовленнєвий вплив: вона або підкреслює смислове наповнення фрази, або створює емоційну ауру, входження у яку замінює слухачеві мислительні операції”. Для утримання слухача в смисловому просторі мовця (особливо якщо промова об’ємна й тривала) важливе значення має ритм. Неврахування особливостей ритмічної схеми тривалої промови призводить до мінімалізації її впливу або до нульового ефекту виступу (таких прикладів багато в сучасній політичній риторичі). Автор справедливо вважає ритм вузловою точкою інтонаційної теорії й риторичної дидактики [11, с. 114].

Окрему групу становлять вагомні метафори, що краще, ширше і більш вдало пояснюють предмети і явища, ніж їх власні назви („Норма – своєрідний фільтр, який пропускає в літературну мову тільки те, що не розхитує підвалин її структури, а навпаки, зміцнює” (В. Русанівський); „Клична форма – категорія примхлива” (Є. Чак); „Могутня машина словотвору працює немов вічний двигун” (І. Вихованець) та ін.).

Згадані групи слів рекомендовано розташовувати у відповідних місцях, тобто там, де цього вимагає зміст, а саме: для змалювання гідних подиву діянь необхідно добирати звучні й вагомні слова; для опису не дуже важливих подій – легкі, а для зображення приємних предметів – приємні та красиві. Крім того, місце слова в реченні залежало ще й від його ритмотворчих можливостей і від його змісту. Слово розкриває своє значення й естетичні характеристики тільки в сполученні з іншими словами. Звідси перед майстром слова постає завдання – знайти, яке слово й у поєднанні з якими утворює художню цінність, бо, за словами Діонісія Галікарнаського, „відношення сполучення слів до їх підбору можна порівняти з відношенням слова до думки; ...як некорисною буде

хороша думка, якщо її не прикрасити прекрасними словами, так само й тут немає сенсу шукати чистого, милозвучного виразу, якщо він не втілюється у відповідну йому гармонійно-красиву структуру... Слово, вжите невміло, як попало, втрачає разом з собою і корисну думку [12, с. 169]”.

З огляду на те, що ритор (автор), готуючи промову, добирає слова і словосполучення з лексичних ресурсів мови, дослідники радять знати особливості мовного статусу обраних ним лексичних засобів (належать вони до загальнолітературної, спеціальної чи нелітературної лексики), характер вживання слова в сучасній мові, його відношення до історії мови й літературної традиції; смислову особливість слова в системі мови (будова значення слова і його семантичні зв'язки з іншими словами).

Одна з основних характеристик мовлення – його багатство, що насамперед визначається різноманітністю лексичних, фразеологічних, інтонаційних засобів мови. В ораторській практиці ця ознака залежить від рівня загальної культури оратора, його ерудиції, начитаності, досвіду публічних виступів. Багатство промови пов'язують з різноманітністю синонімів, що допомагають уникнути монотонності, надають промові яскравого емоційного забарвлення; використанням фразеологічних одиниць, що не лише урізноманітнюють промову, а й надають їй особливої виразності, влучності, образності.

Однак багатство мови – це не лише кількісний показник слів, а й смислове насичення, мережа лексичних значень. Наприклад, за тлумачним словником слово „відвертати” має 9 значень, „життя” – 10, „смуга” – 7, „чистий” – 12 тощо. З огляду на це ефективним лексичним прийомом вважаємо різні види тлумачення лексичного значення слова як демонстрацію власного бачення явища, проблеми, спробу широкої ілюстрації, увиразнення пояснюваного об'єкта, збагачення його змісту (*1. Життя – це трохи радості, трохи надій, трохи любові, а решта – скрипуче ярмо буденщини. 2. Переджнив'я – це та пора, коли в серці селянина сходяться радощі й тривоги хліба, а між ними снуються древні, певне, ще з язичницького віку прихоплені хліборобські жалі.* – М. Стельмах).

Явищем, протилежним багатству, вважають словесні штампи, тобто „механічне повторення зітертих, шаблонних словосполучень чи цілих висловлювань, що позбавляють промову індивідуальності й виразності”, канцелярит, ознаками якого є витіснення живого дієслова віддієслівними іменниками, нагромадження іменників у родовому відмінку, велика кількість слів-паразитів, зловживання іншомовними словами. Використання штампів свідчить про нерозвинене мислення й почуттєву сферу оратора [13, с. 32].

Великі виражальні можливості має фразеологія. Її образність, оригінальність збагачує стиль не тільки початківців, а й досвідчених ораторів. За допомогою фразеологізмів можна дати оцінку мовленню (*Таке верзе, що й купи не тримається; Сказав, як зав'язав*), поведінці,

досвіду, вчинкам людини (*Видно птаха по польоту; Дарма що малий, а й старого навчить*), рисам характеру, розумовим здібностям, людським якостям (*Стільки мозку, як у ліктях; Пустий, як очеретина; Гострий на язик*), зовнішності (*Хоч обіддя гни; Кров з молоком*). Фразеологізми дають змогу висловити позитивні (*Бути на сьомому небі*) і негативні емоції (*Грець з ним; Кури сміються; Муха вкусила*), стан (*Добре, як голому в кропиві; Білим світом нудить; Журба – не матінка: сорочки не дасть*) тощо.

Потужним засобом збагачення лексичного запасу вважають словотворення. С.Я. Єрмоленко привертає увагу до активного емоційно-експресивного словотворення (у назвах осіб, ознак, дій) у мові народних пісень, що часто призводить до несподіваного змістового плану слова, до навмисного порушення автоматизму вислову, створює ефект загадковості. Автор доходить висновку, що „саме несподівана, незвична форма пропонує замислитися”, пісенна „словесна загадка розвиває інтерес до мовної форми висловлення, будить фантазію, а там, де є фантазія, неодмінно існує творчість [14, с. 123]”.

Накопиченню таких слів чи форм сприяє уважне читання художніх творів; збагачення мовлення незвичними і яскравими словами й виразами допоможе уникнути одноманітності, банальності й нецікавого викладу думок („*наприпочатку*”, „*глузій*”, „*мовлялечки*”, „*гарноти*”, „*відгетьковувати*” – М. Слабошпицький; „*обітниця*”, „*дарунок*”, „*співаночки*”, „*спозаранку*”, „*погідний*”, „*кепський*”, „*дотепер*” – І. Франко).

Й. Кононович-Горбацький великого значення надавав морфологічній структурі слів і їх семантиці, вважаючи, зокрема, що суперлативні форми прикметників красивіші, ніж прикметники у звичайному ступені; що красу в мову привносять вербальні слова (віддієслівні лексичні утворення), які сприяють глибокому й вичерпному розкриттю змісту предмета; орієнтував на добір і вживання синонімів, тропів і словесних фігур у реченні [15].

Налагодженню контакту, активізації сприйняття інформації, функції впливу, на думку дослідників, сприяють різні мовні засоби. Такими, наприклад, вважають авторизацію як спосіб вираження „я” оратора, висловлення особистого ставлення до предмета мовлення. Головним джерелом вияву суб’єктивності в мові є особові займенники („я” – оратор; „ви” – слухачі; „ми” – 1) власне оратор; 2) оратор і слухачі; 3) оратор і його колеги, однопумці; 4) власне аудиторія). Не менш продуктивним засобом авторизації називають дієслівні форми, що спільно із займенниками передають ставлення до особи і вказують на суб’єктивність висловлювання, об’єднують оратора зі слухачами, позначають напрям висловлювання („будемо відверті”, „міркуємо таким чином..”, „зіймаємо собі в одному...”, „з’ясуємо”, „звернімося до джерел”, „спробуємо проаналізувати”). Дієслову відводять також роль оператора (організатора мовлення і засобу орієнтації слухача: „уявіть

собі”, „привертаю вашу увагу”, „нагадую”, „аналізуємо”, „порівняймо” тощо). Як засіб авторизації використовують вставні слова і конструкції, що не лише вказують на джерело інформації („як стало відомо з преси”, „як пояснюють історики”, „на думку практиків”), а й створюють ілюзію певного сумніву („мені здається”, „мені видається”), слугують засобом формування оцінкового ставлення, передають додаткові відтінки (впевненості, радості, розчарування, невдоволення тощо).

Для оратора має бути звичним використання особливостей українського синтаксису, що характеризується багатством і різноманітністю стилістичних засобів. Кращі зразки публічних промов добре ілюстровані риторичними фігурами (риторичне запитання, риторичне звертання, анафора, інверсія, хіазм тощо), прийомами експресивного синтаксису, актуалізації синтаксичних конструкцій, „запитання-відповіді”, вставними конструкціями, лексико-синтаксичними повторами тощо.

Особливістю риторичного звертання є нашарування до власне звертання ставлення мовця до предмета мовлення й «глобалізації» предмета, до якого звертаються (*1. О Боже духів і живої плоті! Я вперше усміхаюся, прости... 2. Спасибі, земле, за твої щедроти... 3. Мій предковичний, мій умитий росами, космічний, вічний, зоряний, барвінковий... (Л. Костенко)*).

Київські професори риторики (Й. Кононович-Горбацький, Ф. Прокопович) в ораторській мові надавали великого значення ритму як засобу організації періоду, що зміцнював усі елементи словесної експресії, забезпечував мелодійність, плавність, ясність, красу, приємність і ефонічність мови [15].

З.Я. Карманова згадані вище позиції вважає векторами й орієнтирами для глибшого теоретичного осмислення внутрішнього потенціалу риторичного слова. Риторичне слово дослідниця розглядає як „різновид логосу, покликаний посилювати докази розуму і який характеризується ускладненою внутрішньою формою, що може бути виражена категоріями сутнісного чи істотного смислу, енергії смислів і синергетичного становлення смислів у стихії свідомості”. У синергетичній парадигмі становлення слова в думці і думки в слові риторичне слово сприймається як „енергон” (носій певного заряду смислової енергії) і „синергон” (носій енергії смислових відношень), що дає підстави говорити про життя мови, енергію слова, про живе слово і живу мову, про розвиток і рух у мові, про силу, могутність і дієвість слова [16].

Оратор користується не лише „мовою слів”, але й „мовою почуттів”, тобто невербальними засобами виразності. Досягти ораторським мовленням бажаного впливу на слухачів можна тільки тоді, коли в ньому поєднані візуальні, вербальні й вимовні складники публічного спілкування (приємний вигляд мовця, гарна образна мова, вправна дикція, майстерне виголошення промови тощо). З огляду на це

звертаємо увагу на найголовніші з них: „педагогічний голос”, „мова зовнішнього вигляду”, „педагогічні жести”.

Так, за визначенням З.В. Савкової, голос – „це оркестр різноманітних інструментів”. Дослідниця виділяє такі його функції: 1) забезпечити чутність; 2) бути виразником думки; 3) бути провідником почуттів [17, с. 11]. *Педагогічний голос* – це професійно сформований голос, що забезпечує повною мірою звуковий аспект педагогічного спілкування. Комплексна характеристика його, що містить такі параметри, як потенційно високий рівень гучності, широкий динамічний і висотний діапазон, різноманітність тембрів, милозвучність, політ, стійкість, сугестивність, адаптивність, гнучкість, витривалість, виявляє його специфіку порівняно з іншими професійними голосами [18, с. 137].

*Мова зовнішнього вигляду вчителя* – це жести, міміка, рухи тіла, що супроводжують мовлення вчителя. Виділяють чотири основні функції: регульовальну, вказівну, зображальну й реагуювальну [18, с. 293]. На думку дослідників, слухачі, слідкуючи за мімікою, жестами, поставою, рухами оратора, легше проймаються його думками.

Поняття ОМ не посіло належного місця в лексикографічних джерелах. Спроба тлумачення значення цього терміна належить Л.І. Мацько: „Ораторська мова – різновид усної публічної мови, що використовується як форма живого спілкування промовця з колективним слухачем з метою впливу на нього і переконування [19, с. 458-459]”. На думку дослідниці, ОМ вимагає від промовця (автора) розуміння поняття риторичного ідеалу й своєї відповідності йому та поняття слухачької (читацької) аудиторії й уміння оратора її моделювати, керувати нею. Л.І. Мацько розглядає ОМ як систематизовану сукупність мовних засобів граматичного, лексичного й фонетико-орфоепічного рівнів, дібраних відповідно до потреб стилю, підстилю, жанру й організованих у живий або писаний текст за законами риторики [20, с. 533].

Узагальнення опрацьованого матеріалу дає підстави для створення схеми ОМ, яка відображає специфіку дефініції, – від джерел, що формують її (ерудиція оратора, загальна культура, досвід, розвинені мислення, почуттєва сфера, мовлення й мовне чуття; поставлений голос, приємний зовнішній вигляд, досконала техніка мовлення, мораль), якісних характеристик, що виражають сутність (вимисел, відповідність, призначення, словесне вираження, синтаксична будова, ритмометрична організація) до головного призначення (гармонія).

Таким чином, поняття „**ораторська мова**” розуміємо як гармонійну форму живого спілкування, що базується на засадах етосу, логосу, пафосу й топосу, ефективно використовує лексико-граматичний потенціал мови й здійснює на слухачів бажаний вплив. Визначення ефективних шляхів формування ораторської мови надалі залишатиметься *перспективним напрямом* лінгводидактичних досліджень.

### **Література**

- 1. Аристотель.** Риторика // Античные риторика; под ред. А. А. Тахо-Годи. – М.: МГУ, 1978. – С. 15–164. **2. Прокопович Ф.** Філософські твори : у 3 т. / Феофан Прокопович. – К., 1979. – Т. 1. – 512 с. **3. Сперанский М. М.** Из «Правил высшего красноречия» / Михаил Михайлович Сперанский // Ораторское искусство : хрестоматия ; сост. А. П. Овчинникова. – Одесса : Юридична література, 2006. – С. 33–52. **4. Маслюк В. П.** Латиномовні поетики і риторики XVII – першої половини XVIII ст. та їх роль у розвитку теорії літератури на Україні / В. П. Маслюк. – К. : Наукова думка, 1983. – 236 с. **5. Прокопович Феофан.** Сочинения / Феофан Прокопович / Под ред. И. П. Еремина. – М.–Л. : АН СССР, 1961. – 512 с. **6. Цицерон М. Т.** Три трактата об ораторском искусстве / Марк Туллий Цицерон. – М. : Наука, 1972. – 471 с. **7. Буташевич-Петрашевский М. В.** Карманный словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Михаил Васильевич Буташевич-Петрашевский // Ораторское искусство: хрестоматия [сост. А. П. Овчинникова]. – Одесса : Юридична література, 2006. – С. 64–74. **8. Сергеич П.** Искусство речи на суде / Петр Сергеевич Пороховщиков. – [3-е изд.]. – Тула : Автограф, 2000. – 320 с. **9. Сопер П.** Основы искусства речи / Сопер Поль ; пер. с англ. – [2-е испр. изд.]. – М. : Прогресс-Академия, 1992. – 416 с. **10. Зарецкая Е. Н.** Риторика: теория и практика речевой коммуникации / Елена Наумовна Зарецкая. – [2-е изд.]. – М. : Дело, 1999. – 480 с. **11. Романов Д. А.** Эмфаза и прозаический ритм (изучение особенностей русской интонации в курсе риторики) / Д. А. Романов // Риторика и культура речи в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; науч. ред.-сост. В. И. Аннушкин, Д. А. Романов. – М. : Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2006. – Вып. 2. – С. 114–118. **12. Античные риторика ;** под ред. А. А. Тахо-Годи – М. : МГУ, 1978. – 352 с. **13. Михайличенко Н. А.** Основы риторика : учеб. пос. / Наталья Андреевна Михайличенко. – М. : ЮНТУС, 1994. – 54 с. **14. Єрмоленко С. Я.** Мова і українознавчий світогляд : моногр. / Світлана Яківна Єрмоленко. – К. : НДІ, 2007. – 444 с. **15. Король А. Д.** От монолога к диалогу: методологические предпосылки проектирования образования эвристического типа [Электронный ресурс] / А. Д. Король, А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0222-6.htm>). **16. Карманова З. Я.** Философия языка: смысловое измерение риторического слова // [Электронный ресурс] / З. Я. Карманова // Риторика и культура в современном обществе и образовании : сб. матер. X междунар. конф. по риторике ; научн. ред.-сост. В. И. Аннушкин, В. Э. Морозов. – М. : Флинта, Наука, 2006. – С. 78–82. – Режим доступа: [www.rhetor.narod.ru](http://www.rhetor.narod.ru) (<http://www.omskreg.ru/vestnik/articles/y1999-i4/a094/article.html>). **17. Савкова З. В.** Искусство оратора : учеб. пос. / Зинаида Васильевна Савкова. – [3-е изд., доп.]. – С.Пб. : ИВЭСЭП, Знание, 2007. – 246 с.

**18. Педагогическое речеведение:** словарь-справочник ; под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с. **19. Мацько Л. І.** Ораторська мова / Любов Іванівна Мацько // Українська мова. Енциклопедія ; редкол. В. М. Русанівський, О. О. Тараненко, М. П. Зяблюк та ін. – [3-є вид. зі змінами і доп.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2007. – С. 458–459. **20. Мацько Л. І.** Українська мова в освітньому просторі : навч. посіб. для студ.-філологів освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» / Любов Іванівна Мацько. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. – 607 с.

**Голуб Н. Ораторська мова в дискурсивному аспекті**

У статті автор аналізує праці дослідників з проблем ораторської мови, уточнює зміст поняття „ораторська мова”, визначає особливості її структури та змісту.

*Ключові слова:* оратор, ораторська мова, риторика.

**Голуб Н. Ораторская речь в дискурсивном аспекте**

В статье автор анализирует работы исследователей, уточняет содержание понятия "ораторская речь", определяет особенности ее структуры и содержания.

*Ключевые слова:* оратор, ораторская речь, риторика.

**Golub N. Oratorical speech in discursive aspect**

The article is devoted to the analysis of the content of notion "Oratorical speech". The author investigates the research works on the topic, specifies the notion, determines the features of its structure and content.

*Key words:* speaker, oratorical speech, rhetoric.

УДК 378.01 + 4Укр

**Ж. Горіна**

**ФЕНОМЕН МАРГІНАЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ  
(на прикладі аналізу молодіжної субкультури)**

В історії науки завжди існували феномени, що одночасно ставали об'єктом аналізу різних наукових галузей. Останнім часом у зв'язку зі зростанням попиту на міждисциплінарні розробки такі ситуації виникають дедалі частіше. При цьому об'єкт дослідження, який потрапляє в наукове поле різних галузей знань, опиняється і у виграшному, і у складному становищі. З одного боку, підходи до його аналізу з позицій різних теоретичних засад дозволяють активізувати його вивчення, проводити масштабні наукові розробки багатопланово,

виокремлюючи різні аспекти досліджуваного явища. З іншого, – у такому випадку неминучим є термінологічне, понятійне ускладнення ситуації, оскільки кожний науковий напрям пропонує своє розуміння терміна.

Сьогодні в схожій ситуації, на нашу думку, опинився феномен „мовна особистість” – людина з її здатністю до породження і розуміння мовлення стає інтегральним об’єктом дослідження комплексу молодих, але таких, що інтенсивно розвиваються, напрямів: психолінгвістики, соціолінгвістики, когнітивної лінгвістики, прагмалінгвістики, етнолінгвістики, лінгвокультурології (Г. Богін, О. Іссерс, Ю. Караулов, В. Карасик, Л. Мацько, О. Селіванова, К. Сєдов, Ю. Прохоров, О. Шахнарович). Прагнучи відповідати запитам часу, вітчизняна лінгводидактика кінця ХХ століття, традиційно використовуючи досягнення психології і лінгвістики, базових для неї дисциплін, оновила предмет свого дослідження за рахунок уведення в науковий обіг категорії „мовна особистість” (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Волошина, О. Горошкіна, С. Єрмоленко, В. Дороз, Л. Паламар, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець та ін.). Водночас вивчення мовної особистості в аспекті антропоцентрично зорієнтованої лінгводидактики неминуче зіштовхується з проблемою визначення рівня індивідуального й загального, типового й унікального, одиничного і колективного в об’єкті дослідження, що, у свою чергу, дещо ускладнює створення єдиної класифікації мовних особистостей. Не випадково сьогодні більш виправданим і науково обґрунтованим виявився підхід, сконцентрований на розгляді окремих груп носіїв мови (наприклад, мовна особистість дошкільника, школяра, студента, сільського / міського жителя, вчителя, медика, військового та ін.). „Претендуючи на мовну винятковість, люди у схожих комунікативних ситуаціях часто поведуться різно однаково. Це пов’язано і з тим, що мовці в кожен момент своєї мовленнєвої біографії демонструють особливості групової мовленнєвої поведінки. Носій мови ніби фокусує в собі риси „колективних мовних особистостей” [1, с. 86]. Ця теза відомого російського вченого К. Ф. Сєдова стала ключовою в започаткованій нами науковій розвідці, присвяченій *актуальній проблемі* створення типології мовних особистостей студента філологічного фаху. *Метою статті* є уточнення лінгводидактичної сутності поняття „маргінальна мовна особистість”, а *завданням* – розгляд мовленнєвої поведінки студентів-маргіналів як вияву урбаністичної молодіжної субкультури.

Як відомо, сфера формування й функціонування мовленнєвої субкультури – нижні шари „життєвої ідеології” (за М. Бахтіним), де відбувається накопичення й трансформація мовленнєвих вражень носіїв мови. Субкультура існує у вигляді образних висловів, влучних фраз, вихоплених із контексту цитат чи уривків текстів, діалогічних єдностей тощо. Мовленнєва субкультура виформовується під час звичайного уснопобутового спілкування пересічних мовних особистостей й трансформується в численних індивідуальних мовних свідомостях,



складаючи таким чином мовну картину світу. Причому, як доводять соціолінгвістичні експерименти (О. Земська, Л. Крисін, О. Сиротиніна, Л. Ставицька), своя мовна картина світу є в різних соціальних мікрогрупах: у робітників, учителів, школярів, студентської молоді, у шахраїв тощо. Вона стає таким чином частиною того великого мовленнєвого простору, який сьогодні узвичаєно називають мовою міста або урбаністичною мовленнєвою субкультурою, аналіз якої дозволяє відтворити особливості загальної мовної картини світу цілого соціуму.

Отже, типологія мовних особистостей визначеного нами контингенту носіїв мови може ґрунтуватися на різних засадничих позиціях. Так, із позиції етнолінгвістики науковцями визначено типи базової і маргінальної культур для відповідного суспільства. Згідно з В. І. Карасиком, умовно розмежовано такі типи мовних особистостей: 1) людина, для якої спілкування рідною мовою є природним у її комунікативному середовищі; 2) людина, для якої природним є спілкування нерідною мовою в її комунікативному середовищі, йдеться про ксенолект, тобто різновид мови, яким послуговуються, наприклад, емігранти, або люди, які тривалий час мешкають на чужині, або такі, що користуються мовою міжнародного спілкування з метою природної комунікації, наприклад, учений, який виступає по-англійськи в Японії; 3) людина, яка спілкується нерідною мовою з навчальною метою, що не стосується характеристик природного середовища спілкування [2, с. 11].

З позиції психології і психолінгвістики детальну класифікацію психологічних типів мовної особистості розроблено в дослідженнях С. С. Сухих [3]. Автор виділяє експонентний, субстанціональний й інтенціональний рівні виміру: на першому рівні знакова діяльність комуніканта може бути активною, переконуючою, споглядальницькою, голосливною, невпевненою, на другому рівні – конкретно або абстрактно вербалізований досвід, на третьому – виявляє себе гумористично або буквально, конфліктно чи кооперативно або інтегративно, центровано або децентровано [3, с. 17]. Цікавою є концепція К. Ф. Седова щодо виокремлення інвективного, раціонально-евристичного, куртуазного типів мовної особистості [1]. Останнім часом набула неабиякої популярності типологія мовних особистостей у зв'язку із видом мовленнєвої культури, тобто рівнем наближення мовної свідомості індивідуума до ідеальної повноти володіння тією чи іншою мовою: носій елітарної мовленнєвої культури, носій діалектної мовленнєвої культури, міського просторіччя, середньолітературний тип тощо [4].

Водночас ключовою для започаткованого нами дослідження стала концепція типів мовних особистостей, розроблена В. П. Нерознаком: 1) стандартна мовна особистість, яка відображає усереднену літературно оброблену норму мови; 2) нестандартна мовна особистість, яка поєднує в собі „верх” і „низ” культури мови. Зокрема до верхів культури автор відніс письменників, майстрів художньої словесності. Розглянуто креативну мовну особистість у її двох іпостасях –

„архаїсти” і „новатори”. Низи культури поєднують мовців, які виробляють і споживають маргінальну мовну культуру [5, с. 116] або, як на нашу думку, антикультуру. Які причини маргіналізації суспільства?

Зміна часу тягне за собою зміну уподобань та ідеалів. З розколом радянської держави відбулася й девальвація цінностей, які раніше були притаманні радянському суспільству, та й самий його склад швидко набув дещо іншої структури. З'явився новий прошарок, що склали люди, які втратили роботу, гроші, віру, ідеали. Не пристосувавшись до нових потреб часу, ці люди опустилися на дно життя або, як зараз модно говорити, стали маргіналами. Звернімося до словникового тлумачення: „Маргінал 1) той, хто втратив колишні соціальні зв'язки й не пристосувався до нових умов життя; 2) той, хто не визнає загальноприйнятих норм і правил поведінки” [6, с. 509].

В аспекті порушеної проблеми розглянемо феномен маргінальної мовної особистості студента. Багато хто з дослідників вважає, що показником належності мовця до мовних маргіналів є ненормативна лексика – арго, сленг, жаргон, нецензурні слова. Ми ж поділяємо погляд В. І. Карасика щодо того, що маргінальна мовна особистість – явище неоднозначне, оскільки сюди належать: а) ті, хто не володіє мовним мінімумом, необхідним для того, щоб вважатися своїм у певній культурі (це переважно представники інших культур); б) ті, хто страждають на відхилення від загально визнаної поведінки (патологічні випадки); в) а також ті, що ненавмисно й умисно порушують етичні норми поведінки, зокрема й мовленнєвої [2]. Як бачимо, до останнього різновиду мовних особистостей належить у певних комунікативних ситуаціях значна частина студентів, а отже, означити їх як маргіналів з наукової точки зору стає дедалі складніше. Тому найістотнішою характеристикою в оцінці мовної особистості як маргінальної слід уважати інвективизованість мовлення. Йдеться про засилля непристойної лексики на позначення сфери інтимних, статевих стосунків, фізіологічних актів організму, брутальної та цинічної лайки, з-посеред яких найбільш уживаними є татуйовані елементи типу „бодун” – похмілля, „бухло” – алкогольні напої, „глюк” – таблетка, „травка” – наркотична речовина для куріння тощо. Як слушно зауважує В. І. Жельвіс, інвектива – це брутальне порушення соціальних заборон, викликане передовсім потребою зняти психічну напругу [7]. Поділяє цей погляд і К. Ф. Сєдов, уточнюючи, що „соціально-комунікативні функції цієї підмови, з одного боку, полягають у створенні атмосфери веселого, фамільярного спілкування, яке передбачає стосунки дружньої довіри між комунікантами. З іншого, цариною використання лайки стає екстремально-безмежна, агресивно-небезпечна сфера соціального буття. Лихослів'я міцно вкорінюється в мовленнєву діяльність, супроводжуючи ситуації, які стоять за межею норми: чвари, суперечки, з'ясування стосунків, бешкетування тощо. У таких випадках нецензурні вислови можуть набувати властивостей психотерапевтичної розрядки, ставати способом полегшення й

позбавлення від „дурної енергії” [1, с. 196]. З останнім твердженням можна охоче погодитись, оскільки цілком зрозуміло, що низький рівень життя, постійні бідування та нестатки, зовнішні стресові обставини призводять до нервової дестабілізації, яка й виражається у спробах вербально позбутися негативних емоцій за рахунок, скажімо, „триповерхових конструкцій” безапеляційної інвективи.

Водночас, на нашу думку, слід виокремити ще кілька причин засилля лайливої та жаргонної лексики, що лунає звідусіль, зокрема й міцно вкорінившись у молодіжній субкультурі. Як відомо, зі зникненням СРСР зникла й радянська цензура та псевдокомуністична мораль, а отже, неначе після довгого посту всі почали вивергати направо й наліво все, що раніше приховували, боячись уголос вимовити. На думку багатьох учених (В. Єлістратов, О. Земська, Л. Крисін, Л. Ставицька, В. Хімік), така ситуація тяжіє до відомого феномену „пасхального сміху”, описаного М. Бахтіним, коли „давня традиція дозволяла в пасхальні дні сміх і вільні жарти навіть у церкві. Священик з кафедри дозволяв собі в ці дні всілякі розважливі оповіді і відверті жарти, аби після тривалого посту й смуги викликати у своїх прихожан веселий сміх, як радісне відродження... Жарти ці й веселі розповіді переважно стосувались матеріально-тілесного життя, це були веселощі карнавального типу. Адже дозвіл на сміх був пов'язаний одночасно з дозволом м'яса й статевого життя, що в піст суворо заборонялося. Тепер, вилаявшись уголос досхочу, вже рідко хто боязко обертася довкола, щоби почути осуд навколишніх” [8, с. 91]. До того ще однією причиною появи нецензурної лексики в мовленні студентів-маргіналів є підсвідоме наслідування „крутих пацанів”, у яких суцільно інвектизоване мовлення через кримінальне минуле, пов'язане із закладами позбавлення волі.

У мовленні досліджуваного нами контингенту респондентів було зафіксовано й елементи низького стилю усної мови, призначені для вираження знижено-вulgарної експресії, так зване лексичне просторіччя. Обслуговуючи сферу фамільярно-буденної, інтимно-сімейної сфери комунікації, просторіччя проникає в повсякденне спілкування студентської молоді у вигляді субстрату, який найповніше проявляється в мовленнєвих жанрах низької буденної словесності: побутові чвари, балаканина, плітки, наприклад: „безшабашний”, „сахарниця”, „віддихати”, „шуткувати”, „пацан”, „взути” (обдурити). Причому такі лексеми мовці усвідомлюють як відхилення від стилістичної норми української мови. Натомість поряд із усвідомленням їх ненормативності, небажаності вживання в літературному слововжитку з етичних міркувань, маргінали активно ними послуговуються, очевидно, через їхню підкреслену стилістичну зниженість (часто поєднувану з сильною експресією), згрубілість і – як гранична межа у стилістичному діапазоні – непристойність. Наведемо приклади: а) дієслів зі значенням інтенсивної дії – „Ану дуй звідси!”, „Катай до деканату”, „Вона ж нічого не шарить у цьому”, „Щось собі на голові пришпандьборила”,

„Шуруй додому”; б) іменників на означення людей за різними ознаками частин тіла, розумових здібностей або вчинків – „вилупок”, „здохля”, „мурло”, „рило”, „банькатий”, „нализатися”, „баран”, „ціцькаста”, „трахнутий” тощо.

І ще однією показовою характеристикою маргіналізації мовлення вважаємо неусвідомлене використання суржику. Поділяючи погляди багатьох науковців (Н. Мечковська, О. Сербенська, В. Труб, Я. Радевич-Винницький), уточнимо, що переважне використання суржику на неусвідомленому рівні пояснюється загальними психологічними закономірностями виникнення інтерферентних явищ, адже інтерференція – неусвідомлюване явище, що виникає під час мовного контакту незалежно від волі й бажання мовця. У випадку зі студентами-маргіналами, які водночас досить непогано володіють обома мовами, мають почасти ледь відчутну різницю в рівнях володіння російською та українською мовами, зіткнувшись із більш складною мислительною конструкцією, на думку В. Манакіна, „несвідомо переносять найбільш уживані для них елементи тієї мовної системи, яка існує на поверхні мовної пам'яті” [9, с. 8]. На нашу думку, йдеться про так званій „мовний дефіцит” – відсутність у студента, точніше в його мовній свідомості, відповідних засобів для висловлення думок українською мовою, або ж, коли україномовці, володіючи достатньо літературними нормами, часто лінуються, не прагнуть напружити пам'ять і відшукати адекватний український відповідник до російського слова або вислову. І як наслідок – поява zdeформованих, частіше російських лексем і конструкцій, перероблених на кшталт українських і відповідним чином фонетизованих і морфологізованих. Такий тип мовленнєвої поведінки, вочевидь, є досить небезпечним, оскільки цілком узгоджується із визначенням сутності суржику, запропонованого О. Сербенською – „гібридна мовна свідомість ... деформація, що зачепила різні мовні рівні, коли активізуються готові блоки, природні для російської мови, і які мовець тільки наповнює українськими словами” [10, с. 17-18]. До цього додамо, що такий стереотип мовного вибору на користь російської мови був зафіксований у значній кількості наших респондентів, які не змогли (або не захотіли) залишатися українськомовними, а намагалися якнайшвидше асимілюватися в умовах великого міста, тобто стати як всі – російськомовними маргіналами.

Сумуючи викладене, відзначимо, що маргінальна мовна особистість – це мовець, який не визнає загальноприйнятих норм і правил мовленнєвої поведінки, не усвідомлює доречності використання тих чи інших некодифікованих одиниць у різних комунікативних ситуаціях. Показниками належності мовця (у нашому випадку – студента) до мовних маргіналів є насиченість мовлення такими некодифікованими елементами, як арго, сленг, жаргон, лихослів'я, суржик і просторіччя. Хоча найістотношою характеристикою в оцінці мовної особистості як маргінальної слід уважати саме інвективизованість

мовлення, тоді як інші мовленнєві порушення з наукового погляду слід розглядати як додаткові ознаки. Соціально-комунікативні функції татуйованих елементів (лайливі слова, лихослів'я, жаргон), з одного боку, полягають у створенні атмосфери веселого, фамільярно-невимушеного спілкування, з іншого – супроводжують комунікативні ситуації, що відображають екстремально стресову, агресивно небезпечну сферу соціального буття: бешкетування, чвари, суперечки, плітки тощо. Водночас використання жаргонної, просторічної лексики здебільшого слугує засобом виразності й експресії мовленнєвої поведінки з метою іронії, інколи як невибагливого жарту чи ідентифікування себе зі слухачем за критерієм „свій – чужий”. Контекстна семантика досліджуваних нами одиниць трансформується в численних індивідуальних мовних свідомостях, складаючи таким чином унікальну мовленнєву субкультуру окремої соціальної мікрогрупи соціуму – студентська молодь, що й надалі залишатиметься *перспективним напрямом* лінгводидактичних досліджень.

#### **Література**

- 1. Седов К. Ф.** Дискурс и личность / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
- 2. Карасик В. И.** Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
- 3. Сухих С. А.** Прагмалингвистическое измерение коммуникативного процесса : автореф. дис. на соис. учен. степени д-ра филол. наук / С. А. Сухих. – Краснодар, 1998. – 29 с.
- 4. Сиротинина О. Б.** Социолингвистический фактор в становлении языковой личности / О. Б. Сиротинина // Языковая личность : социолингвистические и эмотивные аспекты. – Волгоград – Саратов : Перемена, 1998. – С. 3 – 11.
- 5. Нерознак В. П.** Лингвистическая персонология : к определению статуса дисциплины / В. П. Нерознак // Сб. науч. тр. Московского лингв. ун-та. – Вып. 426. Язык. Поэтика. Перевод. – М., 1996. – С. 112 – 118.
- 6. Великий** тлумачний словник української мови / уклад. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
- 7. Жельвис В. П.** Поле брани. Сквернословие как социальная проблема / В. П. Жельвис. – М. : Ладомир, 1997. – 330 с.
- 8. Бахтин М. М.** Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 485 с.
- 9. Манакін В. М.** До питання про стан мовленнєвої культури в Україні / В. М. Манакін // Відродження. – 1993. – № 10. – С. 6 – 9.
- 10. Українська мова як іноземна: проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнарод. наук. конф. (Ялта, вересень, 1993).** – Л., 1999. – 280 с.

#### **Горіна Ж. Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури)**

У статті запропоновано лінгводидактичну інтерпретацію феномену маргінальної мовної особистості студента філологічного фаху. Підґрунтям аналізу стали основні положення загальної теорії

мовленнєвих жанрів з урахуванням унікальності молодіжної субкультури.

*Ключові слова:* молодіжна субкультура, маргінальна мовна особистість, мовленнєвий портрет.

**Горина Ж. Феномен маргинальной языковой личности (на примере анализа молодежной субкультуры)**

В статье предложена лингводидактическая интерпретация феномена маргинальной языковой личности студента-филолога. Основой для анализа стали положения теории речевых жанров с учетом уникальности молодежной субкультуры.

*Ключевые слова:* молодежная субкультура, маргинальная языковая личность, речевой портрет.

**Gorina Zh. Phenomenon of marginal language personality (by the example of analysis of youth subculture)**

The author suggests linguistic and didactic interpretation of the phenomenon of marginal language personality. The basic points of general theory of language genres regarding the unique youth subculture are investigated.

*Key words:* youth subculture, marginal language personality, speech portrait.

УДК 81'271:371.13

**О. Попова**

**КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО РОБОТИ НАД ГРАМАТИЧНИМИ НОРМАМИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Рівень освіченості фахівця у сучасному світі визначається не кількістю засвоєних знань, а набутими суб'єктом навчання новими формами діяльності, якістю засвоєних знань, вмінням їх застосовувати. Важливим показником рівня мовної освіти є мовленнєва культура особистості, комунікативна компетенція мовця загалом. Сучасну стратегію навчання мови все більше скеровано на розвиток особистості як суб'єкта навчання, зокрема на розвиток його комунікативної та когнітивної сфери. Перед викладачами української мови у вищій школі стоїть завдання спрямувати навчальні курси на формування навичок мовленнєвого самовдосконалення як умови мовленнєво-професійного становлення й розвитку особистості. Навчити мовця самостійно поглиблювати знання мови, розвивати власне мовлення можливо лише за умови його когнітивної готовності до такої роботи. Таким чином, для

лінгводидактики актуальним є забезпечення когнітивного розвитку мовців під час опрацювання тем і розділів курсу української мови.

Як відомо, у формуванні особистості носія мови беруть участь усі мовні засоби, у тому числі й граматичні. Традиційно вивчення граматики пов'язується з роботою над засвоєнням граматичних понять та граматичних правил, що регулюють нормативні вживання граматичних одиниць. І хоча навчання мови у вищій школі усе більше скеровується на розвиток мовної особистості студента, все ж потребує свого розв'язання проблема оптимального співвідношення теоретичного і практичного опрацювання граматики, зокрема, під час вивчення граматичних норм української мови.

Проблема мовленнєвого розвитку, формування мовної особистості в процесі вивчення мови широко висвітлена у працях Н. Бабич, О. Біляєва, Л. Мацько, М. Пентилюк, Г. Сагач, М. Стельмахович, О. Сербенської. Як показує практика, в аспекті когнітивного розвитку особистості робота над засвоєнням граматичних норм української мови є однією з найскладніших, що й зумовлює необхідність встановлення вихідних наукових позицій для вироблення стратегії навчання. У дидактиці в значенні „стратегія навчання, вихідна концептуальна позиція”, використовується термін „підхід”, згідно з ним визначаються зміст, принципи, методи, прийоми, форми роботи.

*Метою статті* є визначення наукових засад когнітивного підходу до роботи над граматичними нормами української мови.

У сучасній лінгводидактиці теоретично обґрунтовано, а у процесі навчання практично втілено комунікативно-діяльнісний, функціонально-комунікативний, функціонально-стилістичний підходи. Останнім часом усе більшого поширення та особливої уваги набувають антропоорієнтовані підходи до навчання як у загальноосвітній, так і у вищій школі. Такими є ідеї когнітивної методики, під якою розуміють „сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картин світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного” [1, с. 5]. У роботах О. Горошкіної, І. Дроздової, А. Нікітіної, М. Пентилюк розкрито основні принципи когнітивної методики і визначено необхідність гармонійного, інтелектуального та мовленнєвого розвитку особистості, що стає важливим завданням методики навчання мови й у вищій школі.

Аналіз наукової літератури, вивчення досвіду роботи дозволяє стверджувати, що робота над граматичними нормами української мови слід будувати на засадах когнітивного підходу, спрямованого на когнітивний розвиток мовної особистості.

Теоретичним підґрунтям когнітивного підходу є основні засади когнітивної теорії (когнітології), розроблені в працях зарубіжних і вітчизняних учених Н. Арутюнової, Н. Бардіної, О. Воробйової, В. Дем'янкава, С. Жаботинської, Т. Ковалевської, О. Кубрякової,

Дж. Лакоффа, О. Селіванової, Ю. Степанова, Ч. Філлмор, Н. Хомського. Спираючись на дослідження когнітивістів, вивчення мови, оволодіння її граматичним ладом розглядаємо як когнітивний процес, що протікає у свідомості людини та пов'язаний з її пізнавальною діяльністю. Оволодіння граматичною структурою мови є когнітивним процесом у свідомості людини, що забезпечуються оперативним мисленням, процесами пізнання, набуття, вироблення, зберігання, використання, передавання знань, репрезентацією і обробленням інформації, що надходить до людини різними каналами, а також процесами перероблення знань, прийняттям рішень, розумінням людської мови, логічним виведенням, аргументацією та з іншими видами пізнавальної діяльності.

Обираючи когнітивний підхід до роботи над граматичними нормами, визначаємо пізнавальну діяльність як одну з провідних у навчанні. Адже для досягнення високої мовленнєвої культури мовець має оволодіти низкою умінь, серед яких важливе значення мають ті, що пов'язані з когнітивним, пізнавальним розвитком особистості, а саме: уміння здобувати інформацію з різних джерел (усне мовлення, словники, довідники, художня література, засоби масової інформації тощо); засвоювати й відновлювати в пам'яті правильні граматичні конструкції, граматичні форми, особливо ті, що піддаються інтерференції; аналізувати, зіставляти, порівнювати, оцінювати власне й чуже мовлення відповідно до критеріїв культури мовлення, узагальнювати, робити висновки, тобто застосовувати способи пізнавальної та творчої діяльності.

Організація навчання мови на засадах когнітивного підходу спирається на дослідження когнітивістами пізнавальних можливостей людини. Пізнавальний процес, сукупність психічних (ментальних, мисленнєвих) процесів, або когніція, є основним об'єктом досліджень когнітології [2, с. 81]. Під когніцією розуміють сукупність психічних структур і процесів, що охоплюють усю людську пізнавальну діяльність [3, с. 258]. Сприйняття світу, спостереження за довкіллям, мислення, мовлення, категоризація та інші психічні процеси, що забезпечують сприйняття, розуміння та засвоєння інформації з різних джерел, – це складові когніції й одночасно процеси, від яких залежить успіх в оволодінні мовою.

Для методики навчання мови вагомим є висновок когнітивної науки, що природна мова та людська когніція – два комплексні невід'ємно пов'язані один з одним феномени. З огляду на нерозривний зв'язок мислення та мови, „когніція” в широкому розумінні включає в себе мову. Отже, мовна спроможність людини є специфічною частиною когніції, і як ментальна властивість, характерна виключно для людини, виступає конститутивною щодо загальних когнітивних спроможностей.

Вивчення мови відіграє велике значення в когнітивному розвитку людини, бо саме через мову можна об'єктивізувати розумову



(ментальну, мисленнєву) діяльність, тобто вербалізувати („висловити”) її. З іншого боку, як зазначає М. Кочерган, вивчення мови – це опосередкований шлях дослідження пізнання, бо когнітивні й мовні структури перебувають у певних співвідношеннях [4, с. 148]. У роботі над граматичними нормами української мови важливими є „перемінні когніції” (за визначенням Дем’янова [5, с. 31]), що відмінні в кожній мові й створюють її національне обличчя; наприклад, відомості про граматичні категорії, морфеми, синтаксичні конструкції, способи оформлення граматичних форм тощо.

Для роботи над засвоєнням граматичних норм української мови в двомовному середовищі вагомим є висновок когнітивної лінгвістики, що кожна мова втілює своєрідну „сукупність мовленнєвих моделей”, що складаються з певних способів вираження думки й досвіду, а основа лінгвістичної системи в певній мірі визначає пов’язане з нею світосприйняття [6, с. 18 ]”. У зв’язку з цим робота над підвищенням загальної мовленнєвої культури в умовах білінгвального середовища передбачає осмислення зв’язків між елементами певної культури й мовним знаком у граматичній системі, при цьому пріоритетна роль відводиться граматичним структурам, одиницям, категоріям. Одним із завдань, що стоїть перед викладачами мовних курсів, є формування лінгвокультурологічної компетенції – усвідомлення мови як феномену культури, культурно-історичного середовища, національної специфіки мовної картини світу, національно-культурних особливостей значень мовних одиниць. Робота над граматичними нормами має бути скерована на вивчення граматичної будови мови, граматичних одиниць та їх форм як відображення особливого способу світосприйняття, мислення, поведінки, емоційної реакції українського народу, що забезпечило б формування мовної картини світу та системного мислення особистості.

Окремими частками, „квантами” картини світу в людській свідомості є концепти. Концепт – складне і багатовимірне поняття, що є предметом багатьох досліджень із когнітивної лінгвістики. Як стверджує О. Кубрякова, концепти зводять різноманітні явища, що спостерігаються та уявляються, до чогось єдиного, ключового; вони дозволяють зберігати знання про світ і стають будівельними елементами концептуальної системи, що сприяють трансформації суб’єктивного досвіду шляхом підведення інформації під певні вироблені суспільством категорії та класи. Важливим є твердження А. Вежбицької, що концепт та його значення зумовлені ментальністю певного етносу: кожна мова специфічна, у ній відображений своєрідний національний характер, а способи концептуалізації світу закладені в мові [7]. Оскільки різні мови концептуалізують світ неоднаково, то через зіставлення мов виявляються відмінні концептуальні структури світу.

Як правило, концепти досліджуються на основі сполучуваності, переважно предикативної, а інколи враховуються різноманітні широкі мовні контексти (фольклорні, художні, публіцистичні та інші).

Використовуючи порівняння й зіставлення мовних відповідників концептів (слів, морфем, граматичних форм, усталених словосполучень), ми маємо можливість розглядати одиниці української мовної системи як із точки зору їх функцій, так і з точки зору відбитих у них різних форм знань про світ, що сприятиме розвитку українського граматично правильного мовлення.

Вивчення граматичної будови мови в білінгвальному середовищі потребує цілеспрямованої роботи над тими граматичними структурами (моделями) мови, у яких виявляється національна специфіка світосприйняття і мислення. Показовими граматичними моделями в цьому значенні можна вважати низку відмінкових форм іменника, форми вищого й найвищого ступенів порівняння прикметників і прислівників, форми наказового способу дієслів тощо. Наприклад, для засвоєння досить складної для мовців норми творення форми родового відмінка іменників чоловічого роду, важливим є визначення залежності граматичного оформлення (відмінкового закінчення) від лексико-семантичних особливостей слова. Визначити відмінкову форму, що відповідає літературній нормі, мовець може, оперуючи певним уявленням про предмет, процес, явище, співвідносячи їх із поняттями конкретне й абстрактне, чітко окреслене й нечітко окреслене, явище процесуальне, поняття лінгвістичне й математичне та іншими. А засвоєння питомих для української мови моделей, за якими утворюється форма родового й давального відмінків іменників чоловічого роду без закінчень, форма місцевого відмінка множини та інші, передбачає не тільки констатацію самої норми (тобто повідомлення, яке закінчення правильне), а й осмислення її значення у процесі комунікації, тобто необхідно розкрити функціональне й стилістичне навантаження певної граматичної форми та її вираження. Зокрема, мовець має усвідомити, що в українській мові використовується не тільки інтонаційно-емоційне оформлення звертання до іншої людини, а й відповідні граматичні засоби – модель форми кличного відмінка. Така робота забезпечується когнітивною спроможністю, когніцією мовця.

Отже, когнітивний підхід, що ґрунтується на наукових положеннях філософської теорії пізнання, когнітивної лінгвістики, теорії мовленнєвої діяльності та психології навчальної діяльності, спрямовує навчальний процес на засвоєння граматичних норм як чинника розвитку мовної особистості, як умови формування лінгвокультурологічної компетенції, що сприяє досягненню комунікативної компетенції мовця. Визначаючи методи та прийоми, обираючи засоби навчання, спираємося на діяльнісну складову підходу, тобто на дії та операції, що забезпечують пізнавальну діяльність особистості. Когнітивний підхід дозволяє спрямувати навчання на розвиток мовної особистості, обирати методи й прийоми, що дозволять розкрити власне мовну, лінгвістичну природу граматичних норм мови, використовувати засоби та форми навчання з опорою на знання особливостей когнітивних (мисленневих) процесів та

пізнавальної діяльності. Вироблення граматичного уміння за таких умов відбуватиметься в мовленнєвих актах, у мовленнєвій діяльності з опорою на розвиток пізнавальних здібностей, а мовна освіта забезпечуватиме знання про мову й мовлення для задоволення пізнавальних потреб мовної особистості, для підвищення її інтелектуального потенціалу, мисленнєвого, культурного та морального розвитку. *Перспективу дослідження вбачаємо* в подальшій розробці конітивної методики навчання студентів вищих навчальних закладів.

#### **Література**

- 1. Пентиліук М.** Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово : Українська мова й література в навчальних закладах. – 2004. – № 8. – С. 5–9.
- 2. Краткий** словарь когнитивных терминов / [Кубрякова Е. С., Демьянков В. З., Панкрац Ю. Г., Лузина Л. Г.] – М. : МГУ, 1997. – 245 с.
- 3. Українська мова** : енциклопедія / [В. М. Русанівський (голова ред. кол.)] ; НАН України ; Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні ; Інститут української мови – 2. вид., випр. і доп. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 2004. – 824 с. : іл.
- 4. Кочерган М. П.** Загальне мовознавство : підручник / М. П. Кочерган. – 3-тє вид. – К. : Академія, 2008. – 464 с.– Бібліогр. : с. 405–415. – (Альма-матер).
- 5. Демьянков В. З.** Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего похода / В. З. Демьянков // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.
- 6. Лурье С. В.** Историческая этнология / С. В. Лурье. – М. : Аспект Пресс 1997. – 448 с.
- 7. Вежбицкая А.** Язык, культура, познание / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 1996. – 416 с.

#### **Попова О. Когнітивний підхід до роботи над граматичними нормами української мови**

У статті визначено наукові засади когнітивного підходу в роботі над засвоєнням граматичних норм української мови студентами вищих навчальних закладів. Висвітлено теоретичну основу, визначено мету та шляхи реалізації навчання на засадах когнітивно-комунікативного підходу.

*Ключові слова:* підхід, когнітивний підхід, граматики, граматичні норми.

#### **Попова Е. Когнитивный подход к работе над грамматическими нормами украинского языка**

У статье раскрыты научные основы когнитивного подхода в работе над усвоением грамматических норм украинского языка. Висвітлено теоретичну основу, визначено мету та шляхи реалізації навчання на засадах когнітивно-комунікативного підходу.

*Ключові слова:* підхід, когнітивний підхід, граматики, граматичні норми.

**Попова Е. Cognitive approach in learning grammar standards of Ukrainian language**

The paper presents the scientific foundations of cognitive approach in teaching Ukrainian language and in learning grammar standards by bilinguals. The theoretical basis is elucidated and the aim and ways of realization of cognitive approach in teaching are specified.

*Key words:* approach, cognitive approach, grammar, grammar standards

## **ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

УДК [378.016:811.161.2]:159.95

**О. Кравчук**

### **РОЛЬ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ В УДОСКОНАЛЕННІ НАВИЧОК ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ У СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ**

На сучасному етапі розвитку лінгводидактики теоретико-практичні розвідки в царині лінгвістичного аналізу тексту у ВНЗ спрямовані на формування мовної особистості, яка вміє комунікативно виправдано й грамотно користуватися мовою в різних ситуаціях під час сприймання й створення висловлювань. Перед тим як породжувати власні висловлювання, студент повинен уміти правильно й досконало аналізувати чуже мовлення, адже вміння аналізувати чужі тексти є добрим підґрунтям для створення якісних, комунікативно доречних власних висловлювань. Тому лінгвістичний аналіз тексту (ЛАТ) займає особливе місце в професійній підготовці майбутнього вчителя-словесника.

Важливе значення в набутті й удосконаленні навичок ЛАТ у студентів-філологів мають психологічні чинники, урахування яких у процесі навчання майбутніх учителів на філологічних факультетах ВНЗ допомагає виявити труднощі, що виникають, мотивувати причини появи помилок, накреслити оптимальні шляхи вирішення цих проблем. Безперечним фактом є те, що розвиток мовної особистості ґрунтується на психологічній основі. Показником цього розвитку є вдале використання мовних знань у процесі комунікативних дій, а здійснення ЛАТ вважаємо комунікативною дією.

Аналіз наукової літератури дає нам змогу стверджувати, що теоретичні засади сприйняття, створення, аналізу текстів здійснено в роботах лінгвістів Ф. Бацевича, Н. Валгіної, О. Гойхмана, І. Кочан, М. Крупи, О. Селіванової та ін., психологів Л. Виготського, І. Зимньої, М. Жинкіна, О. Леонтєва та ін., лінгводидактів О. Біляєва, Т. Донченко, В. Мельничайка, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.. Зазначимо, що хоча проблема аналізу тексту є в центрі уваги науковців, однак на сьогодні питання про вплив психологічних чинників на якісне виконання ЛАТ ще недостатньо розроблено, що й зумовило вибір теми статті.

*Мета статті* – визначити психологічні чинники, від яких залежить удосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів.

ЛАТ – „це аналіз будь-якого тексту як продукту мовно-розумової діяльності людини із застосуванням лінгвістичних методів і прийомів з метою виявлення його структурно-сислової єдності, комунікативної

спрямованості та інтерпретації упорядкування мовних засобів для вираження смислу [1, с. 291]”. Цей аналіз ґрунтується на такому способі психологічного аналізу, який вимагає членування складного єдиного цілого на одиниці, наділені основними якостями цілого. Такий аналіз здійснюється найчастіше під час рецептивних видів мовленнєвої діяльності – почутого (аудіювання, слухання) і прочитаного (читання), тому аудіювання й аналіз, читання й аналіз є взаємопов’язаними, оскільки „без слухання, читання й аналізу зразків мови (текстів) не може бути ні розуміння мовних значень при вивченні граматики, ні оцінки виразності мови, ні вироблення мовного чуття [2, с. 7]”. Матеріальною основою почутого є усний текст, прочитаного – писемний текст. У сучасній лінгводидактиці значно посилюється увага до розвитку аудіювання й читання, оскільки саме від них залежить якість більш дієвих видів мовленнєвої діяльності – говоріння й письма. Адже результатом і продуктом говоріння й письма виступає висловлювання (текст), а продуктом аудіювання та читання є розуміння почутого або прочитаного тексту.

Сучасний стан наукового дослідження порушеної нами проблеми свідчить про те, що навчання ЛАТ базується на розвитку активного мислення, уваги, пам’яті, уяви, умінь та навичок. Поділяємо думку А. Нікітіної, що „рецептивні види мовленнєвої діяльності регулюють правила сприйняття мовлення [3, с. 283]”. Зрозуміло, що результатом процесу сприйняття є інтерпретація (розуміння) тексту. Осмислене сприйняття є основою ЛАТ.

Читання, сприйняття, розуміння й аналіз тексту базуються на знаннях, які дають можливість пізнавати мовні одиниці та співвідносити їх з позамовною дійсністю. Такі знання здобуваються студентами на лекціях, де студент слухає, записує (тобто під час рецептивних і продуктивних видів мовленнєвої діяльності), а також аналізує почуту інформацію. Під час слухання відбувається спонтанний аналіз почутого, що поступово переходить в усвідомлений. Знання поглиблюються, удосконалюються й на практичних заняттях, де майбутній філолог читає, слухає й аналізує почуте. У процесі говоріння й письма відбувається самоаналіз мовлення. Таким чином, на заняттях у процесі рецептивних видів мовленнєвої діяльності – аудіювання й читання – набуваються навички аналізу написаного й почутого, а також навички самоаналізу під час продуктивних видів мовленнєвої діяльності – говоріння й письма.

Студент не зможе успішно оволодіти навичками ЛАТ, якщо їх формування відбуватиметься без певної системи й послідовності, оскільки кожне нове знання повинно додаватися не механічно, а вкладатись у певну систему, тому що так легше його відтворити. Оволодіння системою мовних знань являє собою утворення відповідної системності в роботі мозку. Нервові зв’язки, утворювані під час вивчення всіх мовознавчих і літературознавчих дисциплін, систематизуються в корі великих півкуль мозку, „таким чином утворюються динамічні

стереотипи, які відтворюються все легше й автоматичніше [4, с. 48]” в процесі аналізу. Мовні динамічні стереотипи являють собою фізіологічну основу мовних умінь і навичок. Успіх утворення таких стереотипів, а значить і умінь, навичок аналізувати текст, залежить від системності й послідовності у вивченні мовного навчального матеріалу. Важливе значення для утворення знань, умінь і навичок ЛАТ має також повторення їх у певній системі, багаторазові вправляння в правильному їх застосуванні на практиці. Тренування в певній системі й послідовності в процесі навчання для набуття навичок аналізу є найнеобхіднішим.

С. Чавдаров і В. Масальський указують, що між засвоєними раніше й новоутворюваними на кожному занятті мовними знаннями, уміннями та навичками є спільне й відмінне. Якщо спільне з раніше набутих знань переноситься в новоутворювані, то це сприяє швидшому їх засвоєнню [4, с. 49]. Успіх ЛАТ залежить також від ступеня утворення навичок, в основі яких лежить системність нервових зв'язків. Тимчасові нервові зв'язки стають більш точними, удосконаленими, якщо їх додатково підкріплювати основними ознаками, що стосуються аналізу тексту. Таке підкріплення основних ознак здійснюється під час багаторазового їх повторення, додавання нової інформації, практичного застосування, тобто в процесі вивчення циклу мовознавчих дисциплін, починаючи з курсу „Практикум з української мови” (I курс), використовуючи всі дисципліни протягом II – IV курсів навчання у ВНЗ і закінчуючи предметом „Лінгвістичний аналіз тексту” (V курс).

У зв'язку з цим відбуваються істотні зміни в мисленні студента. Відомо, що мислення – це здатність міркувати, тому саме через мислення відбувається процес цементування окремих пізнавальних процесів у єдиний блок – інтелект студента. Уважаємо необхідним тільки свідоме оволодіння навичками аналізу тексту, оскільки наукові дані свідчать про те, що навички й уміння, які складаються завдяки усвідомленню виконуваних дій, формуються й удосконалюються швидше і є більш гнучкими й стабільними [5, с. 42].

З мисленням тісно пов'язані процеси пам'яті та уваги, які є важливими в процесі вдосконалення навичок ЛАТ. У психології пам'ять означає використання й участь минулого досвіду й знань для здійснення будь-яких дій у майбутньому [6, с. 180]. Фізіологічною основою пам'яті є утворення, збереження й актуалізація тимчасових зв'язків у людському мозку, які виникають унаслідок дій подразників на органи почуттів і за наявності в особистості орієнтування, уваги, зацікавленості до цих подразників [7, с. 371]. Розрізняють короткочасну й довгочасну пам'ять. Обидва види пам'яті є важливими для ЛАТ. Успішний аналіз можливий лише за тієї умови, коли у свідомості (в довгочасній пам'яті) студента міцно зберігаються знання про текст, його основні категорії, закони побудови, види й типи, а також засоби всіх структурних рівнів мови, їх основні ознаки. Під час здійснення ЛАТ мовні засоби подаються до

короткочасної пам'яті, у якій проходить їх відбір, а звідти вони надходять до довгочасної пам'яті, потім відбувається зворотній процес.

Сучасна методика вважає, що в поняття знання мови входить не лише утримання в пам'яті одиниць мови, що вивчаються (слів і їх морфем, форм слів, синтаксичних конструкцій тощо), але й усвідомлення норм використання їх, тобто вміння користуватися одиницями мови під час сприйняття або породження мовлення [5, с. 44] і в процесі здійснення ЛАТ. Тому обґрунтованою є думка, що пам'ять – це найважливіша пізнавальна функція, що лежить в основі навчання ЛАТ [8, с. 386].

Робота уяви – це виникнення нових зв'язків у корі мозку, що складаються із залишків збуджень. Читання тексту, його сприйняття й розуміння вимагає розвиненої репродуктивної (відтворювальної) уяви, творча ж уява є необхідною умовою побудови власних висловлювань, а також аналізу текстів. Психологи (М. Гоноволін, М. Добринін, Б. Зальцман, Г. Костюк, О. Раєвський) довели, що розвинена уява полегшує й покращує розумову діяльність, допомагає глибше засвоювати знання, оволодівати навичками. Уява впливає також на розвиток мовної особистості, у тому числі й на її моральні та духовні якості.

Зупинимось також на такому психічному явищі, яке має значення для ЛАТ, як увага, тобто процес і стан настроювання на сприйняття інформації й виконання поставлених завдань. Увага завжди виявляється у зв'язку з іншими психічними процесами – сприйняттям, пам'яттю, мисленням і характеризується такими якостями, як обсяг (широта, розподіл), рівень (інтенсивність, концентрація), стійкість, швидкість переключення [7, с. 75]. На важливість уваги в навчальному процесі вказував ще Гегель: „Увага створює початок навчання”. Увагу не можна віднести до якостей мовної особистості, вона не є самостійним психічним процесом і не має свого окремого продукту. Її результатом є покращення будь-якої діяльності (М. Добринін). Тому під час ЛАТ студентові необхідно зосереджувати свою увагу на кожній мовній одиниці, її ролі в тексті. У нашому випадку важливе значення має рівень розвитку візуальної (зорової) та аудитивної (слухової) уваги, оскільки тільки високий рівень розвитку візуальної уваги позитивно впливає на сприймання й розуміння писемного тексту, а слухової – на якість сприймання мовлення на слух, а значить – на досконале виконання ЛАТ.

Суттєвою рисою, яка має значення для вдосконалення навичок ЛАТ, є спостереження, оскільки аналіз мовних явищ неможливо здійснювати без урахування основних умов спостереження: розуміння й усвідомлення завдання, наявності необхідних знань і навичок, глибини, повноти, планового характеру. Дотримання цих умов сприяє вихованню такої риси мовної особистості, як спостережливість, формує мовну пильність, уважне ставлення до кожного слова в аналізованому тексті.

Виконання ЛАТ розглядаємо як процес діяльності студента й викладача, мотивований завданнями вивчення мови, формуванням мовної особистості вчителя-словесника. Мета такої діяльності



визначається темою та цільовою спрямованістю занять, а умови залежать від жанрово-стильової належності тексту, рівня підготовки студентів, курсу навчання, своєрідності виучуваної дисципліни.

Резюмуючи проаналізоване, підкреслимо, що ЛАТ допомагає „побачити динаміку мовленнєвої діяльності від задуму до конкретної мовленнєвої реалізації [3, с. 290]”, тобто простежити процес формування думки автора. Одночасно з усвідомленням чужого мовлення в студента формується літературна й мовна інтуїція, спонтанне мовлення, що має більш автоматизований характер, оскільки знаходиться у внутрішньому мисленнєвому плані. Доведено, що розвиток спонтанного мовлення безпосередньо впливає на вдосконалення вмінь самостійного створення текстів, їх аналіз і в цілому на розвиток мовної особистості.

У подальшому перспективним вбачаємо вивчення й дослідження інших психологічних чинників, які позитивно впливатимуть на успішне виконання студентами-філологами ЛАТ.

#### **Література**

**1. Українська мова:** Енциклопедія / [редкол. : В. М. Русанівський, О. О. Тараненко (співголови), М. П. Зяблюк та ін.]. – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Укр. енцикл., 2000. – 824 с. **2. Трунаєва А.** Текстоцентричний підхід до викладання української мови / А. Трунаєва // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2006. – № 12. – С. 7–8. **3. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. за ред. М. І. Пентиліук : С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **4. Методика** викладання української мови в середній школі / за ред. С. Х. Чавдарова і В. І. Масальського. – К. : Рад. шк., 1962. – 372 с. **5. Методика** викладання української мови в середній школі : навч. посібн. / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило та ін.; за ред. І. С. Олійника. – [2-ге вид., перероб. і доп.] – К. : Вища шк. Головне вид-во, 1989. – 439 с. **6. Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 536 с. **7. Большой** психологический словарь / [сост. и общий редактор Б. Мещеряков, В. Зинченко]. – Спб. : Прайм – Еврознак, 2004. – 672 с. **8. Словарь** практического психолога / сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1997. – 798 с.

#### **Кравчук О. Роль психологічних чинників в удосконаленні навичок лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів**

У статті автор визначає психологічні чинники, від яких залежить уміння якісно й правильно виконувати лінгвістичний аналіз тексту.

*Ключові слова:* лінгвістичний аналіз тексту, мислення, увага, пам'ять, спостереження.

**Кравчук О. Роль психологических факторов в усовершенствовании навыков лингвистического анализа текста в студентов-филологов**

В статье автор определяет психологические факторы, от которых зависит умение качественно и правильно выполнять лингвистический анализ текста.

*Ключевые слова:* лингвистический анализ текста, мышление, внимание, память, наблюдение.

**Kravchuk O. The role of psychological factors in the students-philologists' linguistic text analysis skills improving**

In the article the author defines psychological factors that influence qualified linguistic text analysis.

*Key words:* linguistic text, thinking, attention, memory, observation.

УДК 410 + 417.7 + 419.79

**О. Кучерява**

**ТЕКСТОВИЙ КОНЦЕПТ У СИСТЕМІ ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА ФІЛОЛОГІЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ**

Головне місце у вивченні мовної особистості як особистості, що виявляє себе в мовленнєвій діяльності, посідає відома теорія Ю. М. Караулова, який у її структурі виділяє три рівні: 1) вербально-семантичний рівень (лексикон), 2) лінгво-когнітивний (семантикон), 3) мотиваційний (прагматикон). Започаткована Ю. М. Карауловим теорія мовної особистості була підхоплена багатьма вченими-лінгвістами. Наприклад, В. І. Карасик виокремлює ціннісний, пізнавальний і поведінковий аспекти вивчення мовної особистості, які співвідносяться з трирівневою моделлю Ю. М. Караулова. Ціннісний аспект мовної особистості виявляється в нормах поведінки, закріплених у мові. Це найбільш важливі знання, які фіксуються в значеннях слів і фразеологізмів. Пізнавальний аспект мовної особистості – це ступінь пізнання світу людиною через мову, особливості формування концептосфери мовної особистості. Поведінковий аспект мовної особистості спрямований на вивчення прагмалінгвістичних засобів спілкування [1]. Оскільки на сьогодні поняття мовної особистості є центральним і в лінгводидактиці, то кожна з виокремлених позицій становить значний інтерес і для вчених-методистів, про що свідчить поява та утвердження комунікативної і когнітивної концепцій навчання української мови (О. М. Горюшкіна, А. В. Нікітіна, М. І. Пентиліук, Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова). З поняттям і моделлю мовної особистості пов'язують питання розвитку

комунікативних умінь і навичок (Г. І. Богін, Л. М. Паламар, М. І. Пентилюк, К. Ф. Сєдов), формування національно-мовної особистості (С. Я. Єрмоленко, Л. І. Мацько, Т. В. Симоненко, Л. В. Скуратівський), зокрема культуромовної особистості вчителя української мови і літератури (О. М. Семенов), тезаурусу особистості (В. Ф. Дороз, В. І. Карасик) тощо.

Пізнавальний аспект вивчення мовної особистості співвідноситься з лінгво-когнітивним рівнем, одиницями якого є поняття, ідеї, концепти, які утворюють картину світу кожної мовної індивідуальності, що відтворює ієрархію цінностей [2]. Для лінгвістики аналіз когнітивного рівня мовної особистості забезпечує пізнання складної ієрархічної системи знань людини про навколишній світ, закріпленої в слові, вивчення процесів пізнання людини через мову. Актуальним для лінгводидактики постає питання формування мовної особистості, її мовно-пізнавальної сфери. З розвитком когнітології і когнітивної лінгвістики окрему увагу привертає лінгво-когнітивний рівень організації мовної особистості, який „має справу не із семантикою слів і висловлювань, а із знаннями” [2, с. 171]. Відповідно ефективні шляхи формування мовної особистості студента філологічного факультету знаходяться на перетині лінгводидактики й когнітології, когнітивної лінгвістики, здобутки якої не в повній мірі використовують у вищій школі філологічного профілю.

У статті ми поставили *за мету* розкрити роль і місце текстового концепту у формуванні мовної особистості студента філологічного факультету як одного з найважливіших чинників формування його мовно-пізнавальної сфери, духовно-національних цінностей, виражених у слові (тексті), етнокультурного компонента словника.

Як відомо, лінгвістично релевантною одиницею знань мовної особистості є концепт (В. І. Карасик). Концепт становить багатовимірне утворення: „це мінімальна одиниця людського досвіду, яка вербалізується за допомогою слова й має польову структуру; основна одиниця обробки, збереження і передачі знань, носій культури” [3, с. 47], тобто концепт включає як загальнолюдські знання про навколишній світ, так і етнічно марковані – національні образи, оцінки, асоціації. У процесі спілкування концепти відтворюються через мовні знаки: слова, фразеологізми, речення, а головне – текст і дискурс. Не випадково текст виступає основною одиницею навчання, виконуючи різні дидактичні функції: „може використовуватись як джерело пізнавальної інформації, зразок досягнення певної комунікативної мети, матеріал для переказів різних видів, редагування, трансформації тексту з певною навчальною метою, матеріал для творчої роботи тощо” [4, с. 18]. Концепція навчання державної мови в школах України ставить за мету вивчати текст у трьох аспектах: лінгвістичному, етнокультурознавчому й методологічному [4].

У системі вищої філологічної освіти текст також виступає основним дидактичним матеріалом як на етапі опанування практичними

вміннями і навичками в галузі лінгвістики, так і на етапі формування комунікативних умінь і навичок, при цьому провідним прийомом роботи залишається аналіз тексту, який підпорядковується предмету і завданням відповідного мовознавчого курсу, а також характеру тих умінь і навичок, на розвиток яких він спрямований. Водночас у процесі мовленнєвої підготовки студентів філологічних факультетів все частіше оперують поняттям дискурсу і використовують дискурсивний аналіз тексту, який щільно пов'язаний з такими напрямками вивчення тексту, як прагматичним, комунікативним і, власне, когнітивним.

У комунікативній моделі дискурсу виділяють екстралінгвістичний, прагматичний, семантико-когнітивний і мовленнєвий компоненти, кожен з яких визначає окремий напрям аналізу цілісного дискурсу. Ураховуючи той факт, що пізнавальний аспект мовної особистості пов'язують із семантикою мовних одиниць або семантикою спілкування, то з позиції лінгводидактики в загальній схемі дискурсивного аналізу тексту зростає роль семантико-когнітивного аналізу, який ґрунтується на дослідженні концептуального простору тексту, що дозволяє виявити в ньому змістовно-фактуальну / змістовно-концептуальну та експліцитну / імпліцитну інформацію.

У когнітивній лінгвістиці художній текст – це „складний знак, який виражає знання письменника про дійсність, втілені в його творі у вигляді індивідуально-авторської картини світу” [5, с. 24]. Відповідно семантико-когнітивний (концептуальний) аналіз, спрямований на вивчення базових концептів художнього тексту, допомагає не лише заглиблюватись в ідейно-художній зміст твору, а й досліджувати національно-культурні концепти, їх ментальну природу, динаміку розвитку, місце у творчості окремого письменника або письменників певної епохи тощо.

Таким чином, робота з текстовим концептом, який відтворює ідейно-художній задум автора, його духовно-ціннісні, філософські, естетичні погляди, позначений національно-культурним, соціально-історичним, суб'єктивно-модальним забарвленням, забезпечує:

– формування етнокультурознавчої (культурознавчої) компетенції на основі виокремлення й аналізу етнокультурних ознак концепту;

– збагачення тезаурусу мовної особистості студента філологічного факультету шляхом визначення й лексико-семантичної характеристики лексичних репрезентантів текстового концепту;

– оволодіння дискурсивним (лінгвістичним і концептуальним) аналізом тексту як одним із прийомів моделювання текстового концепту і вивчення комунікативно релевантних ознак концепту, оскільки дискурсивний аналіз ґрунтується на обов'язковому залученні екстралінгвістичного контексту, з яким пов'язане тлумачення всіх компонентів дискурсу: від мовних до семантико-прагматичних;

– розуміння художнього твору як авторської моделі світу, джерело історичної, естетично-ціннісної, етнокультурної, міфологічної інформації, яка відтворюється у структурі текстового концепту. Художня література як різновид мистецтва „окреслюється на перехресті понять „естетичне освоєння дійсності”, „суспільна свідомість”, „культура”, „модель дійсності” [6, с. 407], які, головним чином, формують художню концепцію твору й визначають провідну стратегію дослідження тексту.

Як бачимо, у формуванні лінгво-когнітивного, тезаурусного, рівня мовної особистості окремої уваги потребує семантико-когнітивний компонент дискурсу. Тривала традиція проведення лінгвістичного аналізу пов'язана з характеристикою лексичних елементів тексту (визначення ролі і місця іншомовних слів, багатозначних слів, синонімів, антонімів, активної й пасивної лексики тощо), повинна доповнюватись концептуальним аналізом, основними прийомами якого є такі: аналіз концептуального простору і моделювання концептосфери текстового концепту (Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарін), опис когнітивних знаків (ключових слів, пейзажів, слів-символів, художніх деталей) як виразників змістовно-концептуальної інформації (Л. В. Поповська), складання екстралінгвістичного коментаря (Т. ван Дейк, Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарін, М. П. Крупа) та трактування культурних концептів в інших літературних творах і суміжних видах мистецтва (В. А. Маслова), активізація позатекстових і внутрішньотекстових аспектів прецедентності у структурі текстового концепту (Г. Г. Слишкін), аналіз лексичних, фразеологічних і пареміологічних репрезентантів базового концепту твору.

Як засвідчує практика, у роботі зі студентами філологічних факультетів пріоритетним виступає культурологічний підхід до семантико-когнітивного (концептуального) аналізу, що в аспекті досліджуваної проблеми дозволяє дійти таких *висновків*: у центрі семантико-когнітивного аналізу знаходиться концептуальний простір тексту, який „інтегрує найважливіші в тексті поняття, за допомогою яких реалізується авторська мета і задум: культурні концепти, ідеологічні концепти, антропоцентричні концепти, концепти натурфакти (природні явища), концепти-артефакти (штучно створені об'єкти, які фіксуються як художня деталь, символ), концепти-архетипи” [7, с. 247]; відповідно прочитання художнього твору на когнітивному рівні, реалізуючи пізнавальні, естетичні, культурні функції художнього тексту, бере участь у цілісному формуванні національно-мовної особистості студента філологічного факультету.

*Перспективи подальших досліджень* спрямовані на розкриття ролі й місця когнітивно-концептуального підходу до лінгвістичного аналізу тексту в системі вищої філологічної освіти.

#### **Література**

**1. Карасик В. И.** Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с. **2. Караулов Ю. Н.** Русский

язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с. **3. Маслова В. А.** Введение в когнитивную лингвистику : учеб. пособие / В. А. Маслова. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 296 с. **4. Біляєв О.** Концепція навчання державної мови в школах України / О. Біляєв, Л. Скуратівський, Л. Симоненкова, Г. Шелехова // Дивослово – 1996. – № 1. – С. 16 – 21. **5. Бабенко Л. Г.** Лингвистический анализ художественного текста. Теория и практика : учебник; практикум / Л. Г. Бабенко, Ю. В. Казарин. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 496 с. **6. Літературознавчий** словник-довідник / Р. Т. Гром'як, Ю. І. Ковалів та ін. – К. : ВЦ „Академія”, 1997. – 752 с. **7. Селиванова Е. А.** Основы лингвистической теории текста и коммуникации : монографическое учеб. пособие / Е. А. Селиванова. – К. : Брама, 2004. – 336 с.

**Кучерява О. Текстовий концепт у системі формування мовної особистості студента філологічного факультету**

Спираючись на сучасні досягнення когнітивної лінгвістики і теорії тексту, розкрито роль і місце текстового концепту у формуванні мовної особистості студента філологічного факультету як одного з найважливіших чинників формування його мовно-пізнавальної сфери, духовно-національних цінностей, етнокультурного компонента словника; окреслено основні прийоми концептуального аналізу художнього тексту.

*Ключові слова:* текстовий концепт, концептуальний аналіз тексту, мовна особистість студента філологічного факультету.

**Кучерявая О. Текстовый концепт в системе формирования языковой личности студента филологического факультета**

Опираясь на современные достижения когнитивной лингвистики и теории текста, раскрыта роль и значение текстового концепта в формировании языковой личности студента филологического факультета как одного из важнейших факторов формирования его языковой и познавательной сфер, духовно-национальных ценностей, этнокультурного компонента словаря; представлены основные приёмы концептуального анализа художественного текста.

*Ключевые слова:* текстовый концепт, концептуальный анализ, языковая личность студента филологического факультета.

**Kucheruava O. Text concept in the system of development of student-philologist language personality**

The role of text concept in the development of students-philologists language personality is considered. The article grounds on the main positions of cognitive linguistics and text linguistics. The author presents the possibility of using concept text analysis in teaching practice.

*Key words:* text concept, concept text analysis, students-philologists language personality.

УДК 378.147:808.5

**Т. Мельник**

## **СОЦІОКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СЛОВЕСНИКА КРІЗЬ ПРИЗМУ СУМІЖНИХ НАУК**

Підвищення якості освіти – одна з нагальних проблем для всього світового співтовариства. Освітній результат визначається не лише сумою засвоєних знань і вмінь, але й готовністю випускника до успішного рішення типових професійних завдань залежно від рівня освіти. Новою мовною політикою в Європі і в Україні в тому числі запропонована важливість формування компетентності особистості.

Актуальність теми розвідки зумовлена тим, що результат україномовного навчання учнів багато в чому визначається мірою підготовки до реалізації своїх професійних функцій учителем-словесником. Проблема увиразнюється на етапі підготовки майбутнього учителя української мови і літератури, особливо в умовах неоднорідного мовного середовища в полікультурному просторі України.

У зв'язку з широким використанням терміна «компетентність», залежно від змісту поняття і розрізнення сфер використання, дослідницькі уявлення про те, що слід розуміти під визначенням „компетентність” істотно різняться не лише від того, у якій галузі наукового знання використовується це поняття, але й від того, чи вживається воно в суто термінологічному значенні або в повсякденному житті.

Цілком очевидно, що саме дефініція „компетентність” викликає безліч наукових дискусій, оскільки вона сформувалась унаслідок компромісу багатьох наук.

У сучасній науково-педагогічній літературі найбільш вживаними поняттями є „компетентність” і «компетенція».

Вони походять від одного джерела: *competentia* (від лат.) – узгодженість, відповідність, а *compeo* – відповідати, бути годящим, здатним [9, с. 217]. Тому схожість поданих вище понять не є випадковістю, про що свідчить і тлумачний словник:

*компетенція* – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчання;

*компетентність* – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання [2, с. 449].

Зарубіжні дослідники Дж. Равен, Л. Болотов, М. Рижаків використовують ці поняття як синоніми, А. Бермус, Р. Уайт - чітко розмежовують. Стосовно теорії мови і трансформаційної граматики ще у 1965 році Н. Хомський запропонував проводити розрізнення цих понять

на функціональному рівні, а саме між *компетенцією* (знання своєї мови мовцем - слухачем) і вживанням (реальним використанням мови в конкретних ситуаціях). Учений звернув увагу на те, що саме вживання є актуальним проявом *компетенції*.

У документах ООН, ЮНЕСКО, Ради Європи наголошується на ключових компетентностях (key competencies), що дають можливість особистості ефективно брати участь у багатьох соціальних сферах, робити внесок у розвиток суспільства, професійно зростати. Серед ключових компетентностей значне місце посідає соціокультурна компетентність (СКК) як складний інтегрований утвір у характеристиці особистості.

З огляду на вищезазначене визначаємо *мету цієї публікації* – розглянути поняття „соціокультурна компетентність” у зв’язку з підготовкою майбутнього учителя української мови і літератури до професійної діяльності у полікультурному просторі України.

Проблематика педагогічної діяльності майбутніх учителів-словесників відбиває референційну парадигму взаємин, де педагог часто перебуває в стані методологічного пошуку, що охоплює широку міждисциплінарну інтеграцію професійного знання. Разом з тим, гармонійне поєднання процесу навчання української мови й процесу вивчення мови у неоднорідному середовищі прямо залежить від здатності педагога мобілізувати здобуті знання і досвід у спонтанній чи запланованій ситуації, кваліфіковано й повноважно здійснювати професійну діяльність, зважаючи на специфіку культурного середовища, соціальних вимог, прилучення до загальнолюдських та національних цінностей та співтворчість в освітньому просторі.

З метою виокремлення специфічних компетентісних складових майбутніх словесників в умовах полікультурності ми здійснили аналіз низки наукових джерел, де *компетентність* потрактовано як:

- таку, що ґрунтується на знаннях, інтелектуально й особистісно обумовлену соціально-професійну життєдіяльність людини (І. Зимня);
- володіння, оволодіння людиною сукупністю взаємозалежних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності стосовно них, які включають особисте відношення людини до компетентності й предмета діяльності (А. Хуторської);
- уміння об’єднати знання і навички для рішення конкретної проблеми (Д. Вейлланд);
- володіння необхідними для якісного і продуктивного виконання праці знаннями, уміннями, якостями, досвідом та індивідуальним стилем діяльності (Е. Зеєр);
- психічний новоутвір особистості, що виникає в ході освоєння діяльності як цілісна система, функціонально орієнтована на



досягнення цілей такої діяльності, дозволяє вирішувати діяльнісні проблемні ситуації (Н. Яковлева);

- сукупність професійних властивостей, тобто здатностей реалізовувати професійно-посадові вимоги на певному рівні (Л. Анциферова);

- здатність вирішувати ряд завдань на певному рівні кваліфікації відповідно до умов та для задоволення потреб (І. Клімкович).

Принагідно завважимо, що закордонні дослідники для різних видів діяльності виділяють різні компетентності: навчитися пізнавати, робити, жити разом, жити (Ж. Делор); навчання; дослідження; думання; спілкування; кооперація, взаємодія; уміти робити справу, доводити справу до кінця; адаптуватися до себе, приймати себе (В. Хутмакер); спеціальна й професійна компетентність, методична, соціально-психологічна, диференційно-психологічна, аутопсихологічна (Н. Кузьміна); спеціальна, соціальна, особистісна та індивідуальна компетентності (А. Маркова).

Вітчизняний учений В. Луговий пропонує враховувати види людської діяльності, а компетентність, відповідно, розщепити на п'ять таких видів: інтелектуально-знаннєву, творчо-інноваційну, ціннісно-орієнтаційну, діалогово-комунікаційну і художньо-творчу [10, с.8]. Це своєю чергою перегукується з розглядом компетенцій як здатностей, що мають трискладову психологічну будову, забезпечують здійснення діяльності й синтетично складається з потреб (мотиватора), здібностей (психічних механізмів задоволення потреб) та вмінь (способів реалізації й розвитку здібностей) у європейських концепціях [24], [26].

Якщо співвіднести поняття „компетентність”, „готовність до діяльності”, „професіоналізм” і „майстерність” майбутнього вчителя-словесника, можна зробити висновок, що вони не є тотожними і перебувають у відносинах рівневої інтеграції: компетентність представляється базовим рівнем, на основі якого формуються й розвиваються готовність фахівця до професійної діяльності, його професіоналізм і майстерність.

Отже, складність теоретико-прикладного сенсу СКК як освітньої відповіді на актуальні потреби сучасного суспільства диктує потребу в уточненні концептуального оформлення терміна у зв'язку з підготовкою майбутнього учителя української мови і літератури до професійної діяльності у полікультурному середовищі.

Компетентісний підхід до підготовки майбутнього фахівця покликаний забезпечити перехід від знаннєвої, предметної парадигми до парадигми досягнень, що припускає становлення цілісної компетентної особистості. Досягнення як процес і результат виступає значущим для педагогіки поняттям, оскільки воно завжди носить емоційно забарвлений характер, відбиває суб'єктивний рівень інтегрованого (теоретико-емпіричного) оволодіння матеріалом, дозволяє реально оцінити переваги

і проблеми в особистісному й професійному становленні, визначити найближчі перспективи та спроектувати свою діяльність з урахуванням ситуації. Оскільки СКК учителя є базовою і дозволяє вирішувати різноманітні проблеми в повсякденній професійній діяльності, вона є і багатофункціональною. Словесник перебуває у своєрідному герменевтичному гуманітарному колі [8]. Це дає підставу визначити структуру й зміст СКК майбутнього вчителя-словесника, що відбиває сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, необхідних для здійснення ефективної фахової діяльності:

1. Українознавча компетенція.
2. Комунікативна компетенція.
3. Інтеракційна компетенція.
4. Дискурсивна компетенція.
5. Соціолінгвістична компетенція.
6. Етнологічна компетенція

*\*Етнолінгвістична*

*\*Етнопсихологічна*

*\*Етнопедагогічна*

7. Міжкультурна компетенція .
8. Аксиологічна компетенція .
9. Акмеологічна компетенція .
10. Фасилітаційна компетенція.
11. Рефлексивна компетенція .
12. Діагностична компетенція .
13. Прогностична компетенція .
14. Методологічна (дослідницька) компетенція .

Безумовно, у структурі соціокультурної компетентності можна виділити й інші часткові види, але в даному контексті це є несуттєвим, тому що зазначені нижче компетенції являють собою систему й відповідають логіці освітнього процесу. Коротко охарактеризуємо кожну з них.

*Українознавча компетенція.* Українознавство є системою наукових інтегративних знань про Україну і світове українство як цілісність, як геополітичну реальність. Українознавство охоплює в себе крає-, країно-, природо-, суспільство-, людино-, народознавство як елементи універсальної цілісності. Українознавче наповнення змісту мовної освіти (інформація про Україну і українців, смисл буття, історичну долю, систему переконань, принципів та ідеалів) сприяє формуванню українознавчого світогляду майбутніх словесників. Власне лінгвістична природа української мови має розглядатися на тлі широкої проблеми „мова й суспільство” в усіх її аспектах. Структурування лінгвістичних завдань має передбачати максимальне охоплення українознавчої інформації з усіма концентрами українознавства. Українознавство – це шлях до самопізнання і самотворення, що на думку П. Кононенка, має перерости в українолюбство та українотворення.

Виходячи з цього, українознавча компетенція майбутнього учителя української мови і літератури – це інтегровані знання про Україну та українців, уміння реалізувати їх через залучення текстового матеріалу, пов'язаного з історією держави, її символами, способом життя українського народу, його культурою. Готовність презентувати менталітет українців, характерними особливостями якого є честь, справедливість, патріотизм, шанобливість, повага до праці і людей праці, до матері, жінки, а також милосердя, доброта, бережливе ставлення до природи, землі, господарність, скромність, безкорисливість, мир і злагода між людьми.

*Комунікативна компетенція.* Комунікація, що є структурним компонентом одного з найважливіших видів людської діяльності – спілкування, виконує функцію обміну інформацією. Роль спілкування, й комунікації зокрема, важко переоцінити. Її значущість очевидна як у професійній діяльності, так і на побутовому рівні. Для майбутнього словесника успішність виконання фахових завдань не просто пов'язана з комунікацією, вона (комунікація) виконує основну функцію: уміння чітко висловлювати свою думку і слухати співрозмовника, уміння виходити з конфліктних ситуацій, тактовність, прагнення зрозуміти краще опонента, навички ведення бесіди і переконання, доброзичливість, сприйняття інших людей такими, якими вони є.

Для студента-майбутнього словесника комунікація виступає як один із модусів існування мовних явищ, смисловий аспект соціальної взаємодії, що передбачає сформованість мовної, мовленнєвої, прагматичної складових. Майбутній фахівець має усвідомити, що комунікація, людське спілкування як правило ґрунтується на взаємній необхідності. Успішне спілкування залежить від мовної і комунікативної компетенції адресанта й адресата. Комунікативно компетентною особистістю не народжується, вона нею стає у процесі навчання (мови та мовлення) і виховання, яке повинне здійснюватися систематично і послідовно не тільки у шкільні роки, а й упродовж усього життя постійно вдосконалюватись.

Комунікативна компетенція майбутнього учителя-словесника виступає як володіння системою знань в області педагогічного спілкування й комунікації; відношення до них як до цінності; уміння включатись у культуру спілкування, уміння слухати, толерантність; володіння методами й прийомами створення довірливої атмосфери й одночасно ділового, конструктивного спілкування в освітньому процесі; наявність позитивного досвіду такої діяльності, розвитку комунікативних умінь і навичок в учнів.

*Інтераційна компетенція.* *Інтерація* (від англ. interaction). Взаємодія в педагогічному сенсі - це відповідним чином організований зв'язок суб'єктів навчального процесу. У плані комунікації – це складова спілкування поряд з перцепцією (лат. perceptio – сприймання). У процесі вивчення української мови інтерація може зреалізуватись як

співпраця, суперництво, співтворчість, компроміс представників різних етносів, субкультур тощо.

Таким чином, інтеракційна компетенція майбутнього вчителя виступає як володіння системою знань в області педагогічної взаємодії; усвідомлення необхідності побудови навчального процесу на основі взаємодії його основних суб'єктів.

*Дискурсивна компетенція.* (Discourse competence) – сукупність знань, умінь, навичок, а також способів діяльності, пов'язаних з побудовою й ситуативним розумінням дискурсів як об'єктів реальної дійсності в процесі здійснення професійної діяльності. Здатність мовної особистості будувати і сприймати цілісні дискурси різних типів в межах конкретної ситуації спілкування з урахуванням специфіки їх семантико-прагматичної, граматичної організації на макро - і мікрорівні та взаємозв'язку екстралінгвістичних і лінгвістичних компонентів.

Дискурсивна компетенція включає освоєння досвіду пізнавальної, творчої діяльності, здійснення емоційно-ціннісних відносин у формі особистісних орієнтацій, що дозволяє сформувати у студента-майбутнього словесника уміння здійснювати складні культуровідповідні дії.

*Соціолінгвістична компетенція.* Соціолінгвістика вивчає мову в її соціальному контексті. Тому майбутній словесник має розуміти виявлення мови на рівні знаків та на рівні комунікації, аналізувати, як послуговуються мовою люди, що входять до певної соціальної групи чи суспільства в цілому. У процесі комунікації враховувати: співвідношення між статусними і нестатусними соціальними групами, фактори, від яких залежить мовленнєва поведінка особистості, етнічну приналежність і соціальну характеристику мовця.

Отже, соціолінгвістична компетенція майбутнього словесника являє собою систему знань про закономірності взаємодії мов у різних соціальних умовах, соціальні аспекти двомовності, багатомовності та диглосії; володіння методами соціолінгвістичного аналізу та позитивного досвіду власного синтезування лінгвістичних та соціологічних способів дослідження.

*Етнологічна компетенція.* Етнологія (від грец. *ethnos* плем'я, народ) – самостійна гуманітарна наука, яка вивчає повсякденне життя, культуру й побут різних народів упродовж історичного розвитку та нерозривно пов'язана з багатьма іншими галузями знань – історією, географією, етнодемографією, етнопсихологією, етнопедагогікою, філософією, фольклористикою, лінгвістикою. Знання майбутніми фахівцями рхачічних компонентів культур минулих часів важливі для розв'язання глибинних проблем етногенезу, культурогенезу, ментальності, світоглядних уявлень тощо. Етнологічні знання найефективніше з-поміж інших наук допоможуть студенту в подальшій професійній діяльності формувати наукове бачення етнічних процесів,

надасть змогу уникати багатьох конфліктів, активізувати процеси порозуміння між представниками різних етносів і народів.

Отже, етнологічну компетенцію майбутнього учителя української мови і літератури ми розглядаємо як володіння системою знань про трансформацію культур в умовах глобалізації, збереження різноманіття мов і культур мистецьких досягнень, законів спілкування, морально-етичних норм. Уміння застерегти від негативних впливів деяких сучасних витворів, споживацького, позбавленого духовності, суспільства, ксенофобії. Володіння методами й прийомами етнологічної спостережливості і культури та наявність позитивного досвіду такої діяльності.

Своєю чергою етнологічна компетенція включає низку субкомпетенцій, що пояснюється зв'язком з багатьма міждисциплінарними галузями:

*\*Етнолінгвістична* – володіння знаннями про відношення між мовою та її носіями, взаємодію мовних і етнічних факторів, співвідношення мови і духовної культури, народної творчості і менталітету. Уміння визначити субстанції мови, у яких сконцентрована колективна свідомість, картина світу, що склалася в певному етносі, тобто уся народна культура, всі її види, жанри і форми: вербальні (лексика, фразеологія, пареміологія, фольклорні тексти), акціональні (обряди), ментальні (вірування). Готовність у процесі вивчення української мови спиратися на змістовий план культури, етнічні, регіональні форми з урахуванням прагматичних, соціокультурних, етнокультурних, психологічних характеристик. Користуватися багатьма лінгвістичними поняттями і методами аналізу (семантика, граматики, синтаксис, синонімія, опозиція, реконструкція, ареалогія, картографування, діалект, текст, дискурс тощо).

*\*Етнопсихологічна* – уміння аналізувати проблеми національного характеру, етнічної ідентифікації особистості, причини виникнення етнічних непорозумінь, адаптуватися до нових культурних умов. У професійній діяльності послуговуватися поняттями „етнос”, „менталітет”, „картина світу”, „архетип”, „етнічні константи”, „етнічне поле”, „етнокультурна система”, „функціонування етносу”, „функціональний внутріетнічний конфлікт”, „етнокультурний захисний механізм”, „етнокультурна детермінація сприйняття дійсності”, „етнічна взаємодія”. Ураховувати особливості свідомості етнічних спільнот, закономірності її формування та функціонування, а також інші психологічні особливості етносу, їх вплив на поведінку особистості, а також соціально-психологічні процеси й особливості етнічного розвитку та міжнаціонального спілкування.

*\*Етнопедагогічна* – усвідомлювати концептуальну базу етнопедагогіки в її категоріях, використовувати емпіричний досвід етнічних груп у вихованні й навчанні дітей, морально-етичні й естетичні погляди на споконвічні цінності сім'ї, роду, народності, нації. Добирати

шляхи використання в сучасних умовах досвіду етнічних груп, інтеграції народних традицій. Змінювати предметну область етнопедагогіки залежно від змін соціального замовлення, пов'язаного з рухом суспільної самосвідомості.

У професійній діяльності використовувати народні знання про виховання й навчання дітей, народну мудрість, відбиту в релігійних навчаннях, казках, сказаннях, билинах, притчах, піснях, загадках, прислів'ях і приказках, іграх, іграшках та ін., у сімейному й общинному укладі, побуті, традиціях, а також філолофсько-етичні, власне педагогічні думки й погляди, тобто весь педагогічний потенціал, що робить вплив на процес історико-культурного формування особистості у сучасному полікультурному просторі.

*Міжкультурна компетенція.* Визначаючи поняття культури, ми розглядаємо її як універсально поширену і водночас специфічну для певного суспільства чи нації орієнтаційну систему, яка зумовлює сприйняття, мислення, оцінювання та дії людей усередині відповідного суспільства: мова, невербальні форми вираження (міміка і жестикуляція), специфічні значеннєві норми поведінки тощо. Система передається через процес соціалізації наступному поколінню і дає можливість членам суспільства долати їх життєві і природні перешкоди.

Розвиток міжкультурної компетенції передбачає удосконалення в майбутніх словесників здатності привести до спільного знаменника рідну й іншу культури; культурну чуттєвість і здатність визначити й використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною та іншою культурою, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації. Значущим є уміння долати стереотипи у стосунках з представниками інших культур, трансформувати особистісні зміни світогляду, рівні мовної, культурної і комунікативної компетенцій під впливом глибокого знайомства з іншою культурою.

Отже, міжкультурна компетенція майбутнього словесника визначається як система універсальних знань, яка спроможна долати національний егоцентризм, практично спілкуватися з представниками іншої національної лінгвокультурної спільноти, скероване на зміну комунікативних і культурних пресупозицій, сформованих у межах рідної культури, на підвищення міжкультурної сприйнятливості, толерантності. Готовність брати участь в міжкультурній комунікації з використанням нового культурного та комунікативного досвіду.

*Аксіологічна компетенція.* Аксіологія ( грец. ахія) – філософська дисципліна, що досліджує категорію «цінність», характеристики, структури та ієрархії ціннісного світу, способи його пізнання та його онтологічний статус, а також природу й специфіку ціннісних суджень. Аксіологія включає вивчення цінностей і в більш широкому смислі – усього спектру соціальної, художньої та релігійної практики людської цивілізації та культури в цілому.

Аксіологічна (ціннісна) компетенція органічно пов'язана з гуманістичною педагогікою, оскільки розглядає людину як найвищу цінність і мету розвитку. У центрі аксіологічного мислення перебуває концепція взаємозалежного та взаємодіючого світу. Зміст цінностей, переконань, усвідомлення загальнолюдських принципів свободи обумовлений культурними досягненнями суспільства. Майбутній словесник має усвідомлювати, що світ цінностей - це насамперед світ культури в широкому сенсі слова, це сфера духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильностей – тих оцінок, у котрих виражається міра духовного багатства особистості учня. Тим самим цінність виступає як категорія первинна стосовно цілям. Саме від цінностей, ціннісних орієнтацій особистості, котрі завжди значущі й емоційно забарвлені, залежить визначення тих або інших цілей. Фактично в цілях на предметному рівні відбиваються ціннісні орієнтації словесника ( на учня, на процес або на самого себе).

Таким чином, аксіологічна компетенція майбутнього вчителя української мови і літератури може бути визначена як володіння особистістю системою знань в області педагогічної аксіології; усвідомлення й прийняття гуманістичних цінностей в освітньому процесі; володіння методами установаження ціннісних суб'єкт-суб'єктних стосунків у процесі вивчення української мови у білінгвальному середовищі й наявність позитивного досвіду педагогічної діяльності, основаної на гуманістичних цінностях.

*Акмеологічна компетенція.* Акмеологія (від грец. акме – пік, вершина) – достатньо новий для педагогіки напрям. Акмеологія – це наука, що виникла на стику природничих, суспільних й гуманітарних дисциплін, вивчає закономірності й феномени розвитку людини на щаблі її зрілості, особливо при досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку. В акмеології підкреслюється принципове розходження понять „зрілість” й „дорослість”. Зрілість (як акмеологічна категорія) характеризується розвитком моральної сфери особистості, відповідальності, гуманістичною спрямованістю поряд із професійним становленням й самореалізацією. Для підготовки словесника принципово значущим є те, що має бути сформовано в людині на кожному віковому етапі в дитинстві та юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на щаблі зрілості.

Акмеологічну компетенцію студента-майбутнього словесника ми розглядаємо як володіння системою знань в області педагогічної акмеології (знання закономірностей й механізмів особистісного та професійного росту), прагнення до досягнення своєї особистісної, професійної вершини; володіння методами й прийомами самовиховання, самонавчання, самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, самореалізації та наявність позитивного досвіду такої діяльності.

*Фасилітаційна компетенція.* Фасилітація (від англ. facilitate – підсилувати) порівняно нове та водночас досить інтенсивно

використовуване в педагогіці поняття (як і його антонім – інгібіція -від лат. *inhibere* – стримувати, зупиняти). Педагогічна фасилітація – це позитивний вплив учителя-словесника на учня, групу учнів, клас з метою створення емоційно сприятливої атмосфери, підвищення впевненості учнів у своїх силах, стимулювання і підтримка в них потреби в продуктивній діяльності. Навчання в режимі фасилітаційної взаємодії передбачає організацію навчального процесу таким чином, що практично всі його учасники виявляються залученими до процесу пізнання, мають можливість розуміти та рефлектувати з приводу того, що вони знають і думають. В умовах фасилітаційної взаємодії учасники навчального процесу отримують і закріплюють позитивний досвід суб'єктної поведінки і вільного творчого самовираження. Учитель (як фасилітатор) налаштовує співучасть, забезпечує інтерпретаційно-змістову основу для полілогу як основи формування україномовної компетенції учнів у білінгвальному середовищі, у полікультурному просторі.

Виходячи зі сказаного, фасилітаційну компетенцію майбутнього словесника ми розглядаємо як сукупність взаємозалежних якостей особистості, що задаються стосовно певного кола взаємодій, усвідомлення значущості фасилітаційної діяльності вчителя в навчальному процесі; володіння методами й прийомами здійснення такої діяльності.

*Рефлексивна компетенція.* Рефлексія (від лат. *reflexio* - відбиття) у сучасній психології й педагогіці розуміється як самоспостереження, розмірковування про себе, свої вчинки, діяльність і почуття. Рефлексія в підготовці вчителя займає важливе місце, тому що допомагає майбутньому словеснику не лише краще зрозуміти самого себе, але й побачити себе очима своїх учнів, без чого справжній професіонал відбутися не може.

Рефлексивна компетенція у такий спосіб може бути визначена як володіння системою знань в області психолого-педагогічної рефлексії; усвідомлення значущості рефлексії в навчальному процесі; володіння методами й прийомами рефлексії, уміння навчити учнів елементів рефлексивної діяльності.

*Діагностична компетенція.* Педагогічна діагностика (гр.*diagnostikos* - спроможний розпізнавати) – це здійснення керування педагогічним процесом. Разом з тим, педагогічна діагностика – не самоціль, вона пов'язана з аналізом досягнень учнів під час навчання, у тому числі: вивчення соціального оточення школярів та передбачення його впливу на формування мовної картини світу, аналіз зовнішніх проявів, рівень особистісного зростання учнів. Майбутній словесник має формувати здатність здійснювати моніторинг, прогнозування комунікативних невдач школярів, визначення рівнів інтерферентного порогу, а відтак – будувати систему відслідковування успішності навчання, що має бути взаємовигідною як для вчителя, так і для учня.



Отже, під діагностичною компетенцією студента-майбутнього вчителя ми розуміємо володіння системою знань в області психолого-педагогічної діагностики; усвідомлення їхньої значущості для освітнього процесу; володіння діагностичними методами й методиками для проектування педагогічного дискурсу у полікультурному оточенні.

*Прогностична компетенція.* Прогнозування належить до основних функцій управління навчальним процесом на будь-якому рівні і розглядається як пізнавальна діяльність учителя, спрямована на розкриття рис та особливостей процесів майбутнього розвитку особистості учнів та очікуваних результатів, пророкування шляху й умов здійснення передбачення. Прогнозування завжди спрямоване в майбутнє й відбиває у своїй структурі ціннісні орієнтації особистості й мету діяльності.

Отже, прогностична компетенція може бути визначена в якості володіння майбутнім фахівцем системою знань в області педагогічного прогнозування та цілепокладання; усвідомлення їх значущості для процесу вивчення української мови у неоднорідному мовному середовищі; уміння здійснювати прогноз й формулювати обґрунтовану мету педагогічної діяльності на уроці.

*Методологічна (дослідницька) компетенція.* Останнім часом дослідницькій діяльності вчителя надається все більше значення. Справедливо, що сучасний учитель – це дослідник. Однак, власне дослідницькій діяльності в педагогічних вузах або не навчають, або навчають у рамках спецкурсів, спецсеминарів, консультацій, інших форм факультативних занять. У зв'язку з цим у якості одного з резервів підвищення рівні педагогічної освіти ми розглядаємо навчання дослідницької діяльності або, інакше кажучи, становлення методологічної компетенції.

Відтак, методологічна або дослідницька компетенція словесника являє собою систему знань в області методології (своєї науки й психолого-педагогічних наук); прийняття позиції вчитель-дослідник як особистісно-значущий; володіння методами дослідження, наявність позитивного досвіду власної дослідницької діяльності та навчання дослідницької діяльності учнів.

Отже, відмежовуючи поняття з урахуванням вітчизняних мовних стереотипів, завважимо, що „компетенція” традиційно вживається у значенні „коло повноважень”, а „компетентність” пов'язують із обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю. Тому у педагогічному сенсі доцільно вживати термін „компетентність”.

Розуміючи компетентність як відособлену, наперед задану соціальну вимогу або норму щодо освітньої підготовки особистості, яка необхідна для її якісної продуктивної діяльності у відповідній сфері, ми повинні брати до уваги вагомий аспект - соціокультурний характер діяльності. Саме він визначає появу нових можливостей, видів і форм спілкування, головною умовою ефективності якого є взаєморозуміння,

діалог культур, толерантність і повага до культури партнерів по комунікації, що й дозволяє говорити про необхідність формування у майбутнього вчителя-словесника соціокультурної компетентності, що розуміється як соціально значуща характеристика особистості, необхідна для успішного функціонування в суспільстві, побудови ефективного міжкультурного і міжетнічного спілкування, спільної діяльності, професійного й особистісного співробітництва.

Завдяки соціокультурній компетентності, що входить до категорії умінь функціонувати у соціально гетерогенних групах, майбутній учитель української мови і літератури може жити і взаємодіяти у полікультурному середовищі, успішно співпрацювати у неоднорідному мовному оточенні, розв'язувати конфлікти та сприяти своєю діяльністю досягненню високих результатів на шляху до успішного життя й розвиненого суспільства. Це має стати поштовхом до перегляду дидактичних передумов організації професійної освіти і *перспективою до подальших наукових пошуків.*

#### **Література**

- 1. Бех І.Д.** Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
- 2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2003. – 1440 с.
- 3. Делор Ж.** Образование: Необходимая утопия (доклад ЮНЕСКО) / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 3-24.
- 4. Деркач А.А.** Акмеология: учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
- 5. Зеер Э.Ф.** Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. - 2002. - №2 (14). - С. 31-50.
- 6. Зимняя М. А.** Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / М.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
- 7. Зязюн І.А.** Філософія поступу і прогнозу освітньої системи / І.А.Зязюн // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: монографія. - К.: Глухів: РВВ ГАПУ, 2005. - С.10-18.
- 8.** Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А.В. Хуторского на Отделении философии образотворческой и теоретической педагогики. РАО 23 апреля 2005г. – Центр „Эйдос”. [www.eidos.ru/news/compet.htm](http://www.eidos.ru/news/compet.htm), e-mail: [info@eidos.ru](mailto:info@eidos.ru).
- 9. Дворецкий И. Х.** Латино–русский словарь / И.Х. Дворецкий. – М. : Русский язык. – 694 с. 1997.
- 10. Луговий В.І.** Культурно-інформаційна теорія освіти і педагогічний понятійно-категоріальний апарат / В.І.Луговий // Новий колегіум: наук.- інформ. Журнал. - 2007. - №5 (42).
- 11. Лукьянова М.И.** Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие/ М.И. Лукьянова. - М.: Сфера, 2004. - 144 с.
- 12. Маркова А.К.** Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : Фонд "Знание", 1996. – 308 с.
- 13. Петров А.** Профессиональная компетентность:

понятийно-терминологические проблемы / А.Петров // Alma mater. – 2004. – №10. – С. 6-10. **14. Пименов В. В.** Этнология: предметная область, социальные функции, понятийный аппарат / В.В.Пименов // Этнология / Под ред. Г. Е. Маркова, В. В. Пименова. – М. : Наука, 1994. – С. 5-14. **15. Равен, Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен.- М. : «Когито-Центр», 2002. – 396 с. **16. Ситник О.П.** Професійна компетентність вчителя / О.П. Ситник // Управління школою. – 2006. – № 14. – С. 2-9. **17. Тарасов Е. Ф.** Межкультурное общение — новая онтология анализа языкового сознания / Е. Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания : сб. статей / под ред. Н. В. Уфимцевой. – М., 1996. – С. 7 – 22. **18. Українська** етнологія : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / В.Борисенко, М.Гримич, О.Гончаров. – Київ : Либідь, 2007. – 400 с. **19. Халеева И.И.** Интеркультура - третье измерение межкультурного взаимодействия / И.И. Халеева // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. - СНГ МГЛУ. – №144. – М., 1999. **20. Хуторской А. В.** Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 12 декабря //http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm . **21. Definition and Selection of Competencies.Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO).** **22. Gonzalez J, Tuning methodology / J. Gonzalez, R. Wagenaar // Tuning General Brochure. English version. - <http://tuning.unideusto.org>. - 2007.** **23. Program – OECD (Draft) Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research The Bologna Declaration on the European space for Higher education an explanation. Bologna, 1999.** **24. Wagenaar K.** Educational structures, learning uuiwjiica, wuim^aw ai the calculation of ECTS credits // Tuning General Brochure. English version. [htTD://tuning.umdeusto.org](http://tuning.umdeusto.org). - 2007.

**Мельник Т. Соціокультурна компетентність майбутнього словесника крізь призму суміжних наук**

У статті здійснюється авторська спроба обґрунтувати сутність соціокультурної компетентності майбутнього словесника в полікультурному середовищі.

*Ключові слова:* компетентність, компетенції, соціокультурний характер, полікультурне середовище

**Мельник Т. Социокультурная компетентность будущего словесника через призму смежных наук**

В статье осуществляется авторская попытка обосновать сущность социокультурной компетентности будущего словесника в поликультурной среде.

*Ключові слова:* компетентность, компетенции, социокультурный характер, поликультурная среда.

**Melnik T. Sociocultural competence of philologist in circle of coparticipant sciences**

The paper presents the author's attempt to ground the essence of sociocultural competence of future philologists in multicultural environment.

*Key words:* competence, conusance, sociocultural charater, multicultural environment.

УДК 811.161.2:37

**А. Нікітіна**

**НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПОНЯТТЯ  
„ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ”**

Аналіз тексту як методична проблема тривалий час перебуває в полі зору дослідників-лінгводидактів, учителів-словесників, викладачів філологічних дисциплін вищої школи. Увага до питань, пов'язаних з аналізом тексту, зумовлюється насамперед дидактичними властивостями, виховним потенціалом, естетичними якостями, певною універсальністю текстового начального матеріалу в різноманітних ситуаціях педагогічного дискурсу, зокрема й на уроках української мови. Учителі-словесники, відповідно до сучасних програмових вимог, використовуює текст на уроках різного типу з різною навчальною метою. Текст, безперечно, усвідомлюється як найважливіший засіб навчання мови й мовленнєвого розвитку дітей. Тому професійні вміння роботи з текстом є особливо значущими для вчителів української мови та літератури, а також для майбутніх учителів-словесників. До важливих професійних умінь роботи з текстом відносимо вміння визначати навчальні й виховні функції текстів, різних за стилем, типом, жанром мовлення, тобто здійснювати аналіз навчального тексту відповідно до основних лінгводидактичних засад, на які спираються часткові методики в конкретних педагогічних ситуаціях. Такий аналіз пропонуємо називати лінгводидактичним.

Проблему методики лінгводидактичного аналізу тексту розглядаємо насамперед у широкому контексті проблем лінгвістичного аналізу в цілому та методики навчання української мови на текстовій основі – текстоцентризму у виробленні мовних та мовленнєвих умінь і навичок учнів. Формування умінь і навичок здійснювати аналіз тексту з погляду його дидактичних функцій, визначати навчально-виховну роль мовних одиниць тексту є, на нашу думку, підґрунтям методичної підготовки майбутнього вчителя-словесника. Особливістю методики аналізу тексту в будь-якому аспекті (лінгвістичному, мовленнєвознавчому, лінгводидактичному) є поєднання універсалізму й гнучкості застосування певних аналітичних дій, процедур і операцій.

Педагог повинен оволодіти загальними, універсальними діями, що стосуються аналізу тексту, а також уміти застосовувати ті дії, які зумовлені конкретними навчально-виховними завданнями відповідно до навчальних умов, насамперед теми, мети, способів і засобів навчання, своєрідності учнівської аудиторії та особистісних якостей учасників педагогічного дискурсу. Учитель-словесник у професійній діяльності часто знаходиться перед вибором: який текст запропонувати учням, за якою схемою його проаналізувати, яке творче завдання дібрати, щоб текст сприяв реалізації поставленої мети та надзавдання в спілкуванні (викликав у школярів бажання висловити власні думки з приводу почутого чи прочитаного в тексті). Правильно здійснювати такий вибір допомагають знання про наукові лінгвістичні й лінгводидактичні засади аналізу тексту, практика роботи з текстом у різних навчальних ситуаціях.

Теоретичні основи лінгводидактичного аналізу тексту представлені в дослідженнях мовознавців, психолінгвістів, методистів. Учені-лінгвісти віддають перевагу аналізу художніх текстів, що цілком виправдане місцем художньої літератури в соціальному й психологічному розвитку людини. Відповідно, у методичних працях теж посилена увага до вивчення функціональної спрямованості художніх текстів. Визначення, характеристика основних категорій тексту представлені в дослідженнях А. Акішиної, І. Гальперіна, Н. Зарубіної, О. Каменської, І. Ковалика, Л. Лосєвої, Л. Мацько, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, В. Одинцова, О. Селіванової, З. Тураєвої, та ін. Методичний аналіз поняття „текст” здійснювали М. Вашуленко, Т. Донченко, В. Капінос, Т. Ладиженська, Л. Мацько, В. Мельничайко, М. Пентилюк, М. Плющ, М. Пльонкін, Г. Шелехова та ін. Текст і дискурс у плані зіставлення й особливостей аналізу стали предметом досліджень зарубіжних і вітчизняних учених, зокрема таких, як Н. Арутюнова, Ш. Баллі, М. Бахтін, Ф. Бацевич, Е. Бенвеніст, В. Борботько, А. Вежбицька, Т. ван Дейк, В. Дем'янков, В. Жайворонок, Ю. Караулов, В. Карасик, Г. Почепцов, Т. Радзієвська, П. Серіо, К. Серажим, Л. Синельникова, О. Селіванова, Ю. Сорокін, Ю. Степанов, З. Харріс, М. Хомський та ін.

Увага дослідників тексту завжди була спрямована на виявлення в ньому провідних ознак, насамперед онтологічних і функціональних, що давало б змогу сформулювати поняття „текст”. Але одностайності в тлумаченні цього поняття не існує, що пояснюється низкою причин, основні з яких об'єктивно, на нашу думку, виділяє О. Селіванова:

- 1) пошук ключового слова, одиниці мовного рівня, яке б стало відправним моментом дефініції;
- 2) формально-структурна, жанрова, стилістична різноплановість тексту (письмові, усні, друковані тексти);
- 3) різноманітність підходів до вивчення тексту навіть у межах лінгвістики;

4) ототожнення тексту й дискурсу (текст наділяють категорією комунікативності й розглядають як предметно-знаковий стан системи комунікації);

5) абсолютизація певної або кількох категорій (зв'язність, завершеність, цілісність тощо) [1, с. 600-601].

Ключовими словами у визначеннях тексту переважно є такі, як твір, документ, повідомлення, комунікативна одиниця, зв'язне мовлення (мова), зв'язний знаковий комплекс (М. Бахтін), послідовність знакових одиниць, висловлювань, речень, складних синтаксичних цілих, мова в дії тощо. Поняття „аналіз тексту” в науково-методичній літературі визначається як виділення текстових семантичних і структурних одиниць, характеристика рівневих мовних одиниць. Дослідники більше уваги приділяють аналізу художнього тексту (Л. Бабенко, Ю. Казарін, І. Ковалик, М. Крупа, Н. Купіна, Л. Лосева, Л. Мацько, Н. Миронюк, М. Плющ, М. Шанський). У лінгводидактиці (О. Біляєв, В. Бадер, І. Конфедерат, В. Мельничайко, М. Пентилюк, К. Плиско, Г. Шелехова), текст виконує багато функцій. Аналіз тексту спрямований на реалізацію багатьох навчальних, розвивальних, виховних завдань, його вважають ефективним методом, прийомом навчання мови, засобом формування мовної особистості [2, с. 30].

Методичні проблеми аналізу тексту пов'язані з розвитком сучасного педагогічного дискурсу, насамперед з вивченням мовленнєвої поведінки учасників педагогічного спілкування, шляхів реалізації їхніх комунікативних намірів у різних навчальних ситуаціях (В. Кан-Калик, А. Михальська, О. Мурашов, Г. Сагач, З. Смелкова та ін.). Ученими доведено, що ефективність педагогічного спілкування залежить від умінь поєднувати аналіз і синтез, точно використовувати словесні засоби, що відповідають задумові автора тексту (висловлювання), а також від умінь адекватно сприймати відповідні мовні засоби. Формування таких умінь здійснюється у процесі лінгвістичного аналізу тексту.

*Мета цієї публікації* – характеристика поняття „лінгводидактичний аналіз тексту”, зокрема визначення його методичного потенціалу у фаховій підготовці майбутнього вчителя-словесника. Окреслюємо таке коло *завдань*: з'ясування суті лінгводидактичного аналізу тексту; виділення провідних принципів лінгводидактичного аналізу тексту; розробка схеми лінгводидактичного аналізу тексту; визначення типових ситуацій застосування лінгводидактичного аналізу тексту в педагогічному дискурсі.

Суть поняття „лінгводидактичний аналіз тексту” ґрунтується на розумінні значно ширшого за змістом поняття „аналіз тексту” – ключового для багатьох наук, предметом дослідження яких є пізнавальні процеси, одиниці мовної системи та її функціонування, мовленнєва діяльність людини, методика й технології навчання мови й мовлення в педагогічному дискурсі. Нас цікавить насамперед аналіз тексту як метод, прийом і засіб навчання в фаховій підготовці майбутнього вчителя-

словесника. Аналіз тексту розглядаємо також як окремий вид професійної діяльності філолога, спрямований на пізнання структури й змісту тексту – основного засобу навчання мови й мовлення. Тому важливим вихідним положенням методики аналізу в педагогічному дискурсі (аналізу тексту, мовлення, невербальних засобів тощо) вважаємо думку Я. Коменського про пріоритет пізнання речей і явищ в основі навчання порівняно із засвоєнням чужих спостережень і свідчень про речі [3, с. 35]. Мистецтво розчленування понять (мистецтво аналізу) називають, за Аристотелем, аналітикою, логікою.

Аналіз як логічна процедура, безперечно, відіграє важливу роль у пізнавальному процесі та здійснюється в різних ситуаціях педагогічного дискурсу. Узагальнювальне тлумачення терміна „аналіз” представлено в лексикографічних працях, де він визначається як процес розкладання, розчленування цілого подумки або фактично на частини з метою їх пізнання. Логіка кваліфікує аналіз як метод пізнання, що забезпечує утворення понять, розклад єдності на множинність, складного на його компоненти, події – на окремі етапи, зміст свідомості – на її ознаки. Логічний аналіз полягає в уявному розчленуванні об’єкта, що досліджується, на складові частини і є методом здобуття нових знань. За допомогою логічного аналізу в предметі дослідження виділяється суттєве, те, що становить основу зв’язку всіх інших компонентів цілого.

З логічним аспектом аналізу як пізнавального процесу пов’язаний психологічний. У людини на основі практичної діяльності розвинулася властивість здійснювати аналіз на рівні оперування поняттями. Аналіз як необхідний етап пізнання нерозривно пов’язаний із синтезом і є складовим елементом мислення. Психологи (Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.) стверджують, що аналіз веде не до розпаду цілого, а до його перетворення. Формою взаємозв’язку аналізу й синтезу є порівняння, що відбувається шляхом зіставлення під час пояснення конкретних явищ, їх закономірностей і введення кожної з них у нові конкретні обставини, де вихідні категорії набувають нових форм виявлення [4, с. 73].

З погляду лінгводидактики, аналізом є “застосування в навчальному процесі логічних прийомів, за якими предмети і явища під час їх вивчення розглядаються за окремими ознаками” [5, с. 25]. У науковій літературі виділяють кілька видів загальнонаукового аналізу, як-от: елементарний, причиновий, логічний, феноменологічний, психологічний. Найпростіший – елементарний аналіз, що розкладає явище на окремі його елементи без урахування їх взаємозв’язків. Причиновий аналіз диференціює явища, що існують між частинами цілого з урахуванням відношень між ними. Логічний аналіз установлює смислові зв’язки між складниками цілого. За допомогою феноменологічного аналізу вичленовується в явищі зміст свідомості, щоб дослідити її сутність. Психологічний аналіз розкладає зміст свідомості на окремі елементи. Лінгводидактичний аналіз як і будь-який науковий

метод виконує такі органічно пов'язані між собою функції, от-як: 1) виявлення будови, структури досліджуваного явища; 2) поділ складного явища на частини; 3) відокремлення в структурі явища суттєвого від несуттєвого; 4) зведення складного до простого.

Отже, мета будь-якого аналізу через структурування, поділ, відокремлення – пізнати частини, які є елементами (одинацями) складного цілого. Аналіз як загальнонаукове поняття функціонує у двох формах: практичної дії та мислительної операції. Тому його визначають, як: 1) прийом наукового мислення; 2) логічний процес; 3) етап пізнання; 4) засіб пізнання й перетворення дійсності; 5) метод наукового дослідження; 6) метод здобуття нових знань, формування вмінь і навичок. Лінгводидактичний аналіз тексту в педагогічному дискурсі спирається на розуміння загальних форм, аспектів, видів, функцій загальнонаукового аналізу, що виникає в процесі практичної діяльності людей, виконує роль засобу пізнання та змінювання дійсності, відображає зв'язки й закони, виділяє закономірності об'єктивної діяльності.

На нашу думку, для з'ясування суті лінгводидактичного аналізу необхідно визначити основні положення, на які спирається лінгвістичний аналіз, та дидактично-виховні засади роботи з текстом, пропоновані методистами й учителями-словесниками. Лінгвістичний аналіз у дослідницькому й методичному аспектах ґрунтується на таких теоретичних засадах: 1) основи загальної теорії пізнання; 2) лінгвістична основа; 3) методика застосування науково-дослідних прийомів. У традиційно визнаних методах мовознавства (описовому, історичному, порівняльно-історичному, зіставному, структурному) аналіз функціонує в обох своїх формах (як мислительна операція та як практична дія). Найчастіше аналіз відносять до процедур дослідження. За допомогою лінгвістичного аналізу вивчаються мовні одиниці – фонологічні, лексичні, граматичні та стилістичні – у їх взаємозв'язках і відношеннях на синхронному зрізі мови. Назву „лінгвістичний аналіз” має відповідна галузь лінгвістики.

Лінгвістичний аналіз передбачає єдність системи понять, категорій, законів мови, методів її пізнання та зв'язок з мовленнєвою діяльністю, а також забезпечує пізнання мови як системи систем. Він може виявлятися в усіх видах і аспектах загальнонаукового аналізу. В основі лінгвістичного аналізу лежать такі логічні прийоми й операції, як поділ об'єкта аналізу на його складові частини; визначення зв'язків між частинами; спостереження над складовими частинами, їх опис та характеристика. За допомогою лінгвістичного аналізу в мові розрізняють: 1) інвентар мовних елементів (фонеми, морфеми, лексеми тощо); 2) регламент зв'язків мовних елементів (їх зв'язки чи правила використання); 3) текст (сполучення мовних елементів за властивими певній мові правилами). Одиниці мови здебільшого використовуються в



“прямих, предметно-логічних, словникових значеннях, що закріплені за цими одиницями соціально зумовленим досвідом” [ 6, с. 28].

Так склалося, що в лінгвістичний, методичній літературі та в навчальному процесі більше уваги приділяється проблемам аналізу художнього тексту, тому до основ лінгводидактичного аналізу відносимо положення, визначення, здійснені під час роботи з художніми текстами.

Дослідники Л. Бабенко та Ю. Казарін запропонували алгоритм лінгвістичного аналізу тексту, аналіз мовленнєвої структури художнього тексту, аналіз дикції, паралінгвістичних засобів, аналіз окремих категорій тексту (членування, зв'язності тощо), комунікативної організації тексту. Алгоритм містить: визначення (у загальному вигляді) функціонально-стильової належності художнього тексту, аналіз семантичного простору тексту (ключові слова, базовий концепт, денотативний простір тексту та ін), аналіз емотивного простору тексту, структурної організації, аналіз комунікативної організації тексту (характеристика тема-рематичних структур), характеристика прийомів актуалізації смислу (виявлення текстових доміант), своєрідність вибору лексичних категорій, частотність повторюваних синтаксичних структур, особливості порядку слів, використання в тексті образних засобів і стилістичних прийомів; узагальнення результатів лінгвістичного аналізу художнього тексту. [7, с.220-221]. І. Кочан так визначає завдання лінгвістичного аналізу: „показати ті мовні засоби, за допомогою яких подається ідейно-емоційний зміст літературного твору“ [8, с. 388]. Дослідниця слушно зазначає: „Аналіз мови художнього твору пов'язаний з характеристикою прийомів образно-естетичного використання автором мовних елементів різних рівнів”[8, с. 388].

Уміння здійснювати лінгвістичний аналіз тексту лежить в основі методичних (фахових) умінь визначати лінгводидактичні функції (потенціал) навчальних текстів, здійснювати (за М. Шанським) лінгвістичне коментування тексту. Лінгводидактичні функції тексту розуміємо як потенційні дидактичні можливості, що можуть бути використані вчителем для досягнення навчальної мети. Лінгводидактичні функції тексту, відповідно до триєдиної мети сучасного уроку мови, можуть бути поділені на виховні, розвивальні й навчальні.

Метод відбиває визначену педагогом мету навчання; шляхи, які обирає педагог для її реалізації; способи співробітництва з учнями; зміст виучуваного матеріалу; закони, закономірності, принципи навчання; джерела інформації, активність учасників навчально-виховного процесу; систему прийомів, засобів навчання; майстерність учителя тощо.

Ознаки методу мовного (лінгвістичного) аналізу підтверджують те, що метод навчання – це спосіб взаємодії двох суб'єктів навчального процесу (учителя й учнів), спрямованої на формування мовної й мовленнєвої компетенції школярів, що реалізується різними прийомами залежно від змісту, мети й структури уроку. Лінгвістичний аналіз тексту вважаємо підгрунтям лінгводидактичного.

Отже, до важливих видів фахової діяльності словесника відносимо лінгводидактичний аналіз тексту. Спираючись на розуміння лінгвістичного аналізу тексту як способу розкриття й усвідомлення змістової та структурної його цілісності, урахувавши його навчально-виховні можливості як методу й засобу навчання, пропонуємо таке визначення *поняття*: „*лінгводидактичний аналіз тексту*” – це процес визначення словесником навчальних, розвивальних і виховних функцій тексту – його дидактичного потенціалу; технологічна розробка, що містить визначення мети й змісту навчання на основі тексту, упорядкованість процесу роботи з текстом як дидактичним матеріалом, поділ цієї роботи на етапи й операції, прогнозування результатів учнівської репродуктивної та творчої діяльності на основі тексту.

Одним із завдань обґрунтування лінгводидактичного аналізу тексту є виділення провідних *принципів*, що лежать в основі його застосування в педагогічному дискурсі.

До принципів лінгводидактичного аналізу тексту відносимо такі: *відповідності навчально-виховним завданням* (визначати придатність тексту для реалізації мети певного уроку); *соціокультурної та стратегічної зумовленості* (ураховувати вимоги відповідних змістових ліній програми); *структурно-семантичної єдності* (бачити функції мовних одиниць різних рівнів як засобів структурного й смислового зв'язку); *методичного прогнозування* (передбачати дії учнів і спроектувати власну діяльність); *дискурсної креативності* (спиратися на оригінальні творчі рішення завдань для педагога й учнів під час педагогічного дискурсу).

У словесника мають бути вироблені вміння визначати роль мовних одиниць на позначення наявних ключових концептів як засобів і способів реалізації комунікативної інтенції в образній формі (для художнього мовлення), формування цілісного естетичного розуміння поетичного слова й виховання гуманістичного світосприйняття. Перед учителем стоїть завдання спроектувати (змоделювати) процес аналізу тексту, з'ясувавши мету, завдання, зміст, етапи, операції, результат, способи корекції, оцінювання діяльності учнів. Аналіз тексту передбачає виразне читання твору, визначення й усвідомлення учнями теми, головної думки, значення заголовка, засобів і способів організації та стилістичного навантаження мовних одиниць у висловлюванні, характеристики інтонації, пауз, комунікативної тональності, тощо.

Учитель-словесник прогнозує мету аналізу – визначення ролі ключових концептів для розуміння смислу образного висловлювання, що презентує певний жанр мовлення. Для реалізації мети визначаються завдання (наприклад, з'ясування лексичного значення, лексичний аналіз слів, робота зі словниками, добір синонімів, формування асоціативних ланцюжків певних понять, складання словосполучень, речень, спостереження над звуженням чи розширенням понять у різних

контекстах, стилістичний експеримент тощо). Словесник визначає, що зміст тексту складають певні ключові концепти, що аналізуються з метою якнайповнішого усвідомлення їх смислу й тієї картини світу, що постає в уяві учня під час сприйняття поетичного тексту. На думку Т. Донченко, учень має відчувати творчу манеру автора, неповторність його мовної особистості, усвідомити структуру тексту та добір мовних засобів у ньому, запам'ятати їх [9, с. 21].

Аналіз тексту має слугувати підґрунтям творчих робіт учнів. Методистами доведено, що вміння створювати власні висловлювання пов'язані з уміннями аналізувати чуже мовлення, сприймати й відтворювати його. Аналізуючи текст, учні “формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенцію” [10, с. 298].

Лінгводидактичний аналіз тексту як будь-який інший здійснюється за *схемою* – певною структурою, моделлю, що передбачає послідовні, системні кроки виконання аналітичних дій з текстом. Схеми (моделі), залежно від поставленої мети, можуть бути різними щодо кількісного наповнення компонентами, складністю формулювання запитань і завдань для учнів тощо. Пропонуємо таку *схему лінгводидактичного аналізу тексту*:

I. *Професійне читання тексту, визначення його навчально-виховних характеристик*: соціокультурна сфера, дидактичний потенціал мовних одиниць – у якому класі, під час вивчення якої теми може бути використаний, відповідність віковим особливостям учнів тощо.

II. *Здійснення фахового лінгвістичного аналізу тексту з методичним коментарем. Проаналізувати текст у єдності структури й семантики, спрогнозувати сприйняття учнями текстової інформації*. Зокрема визначити в тексті таке:

1). Загальна характеристика тексту: 1. Заголовок, його функція (якщо відсутній, дібрати). 2. Тема. Підтеми. Мікротеми. 3. Основна думка (ідея).

2) Класифікаційні характеристики тексту: 1. Тип мовлення. 2. Функціональний стиль. 3. Жанр.

3). Характеристика основних категорій тексту:

1. Комунікативності (модель комунікації, функції тексту).  
2. Членованості (будова тексту, композиційні особливості; поділ тексту на складні синтаксичні цілі; виділення автосемантичних речень; співвідношення складних синтаксичних цілих і абзаців; способи зв'язку речень – ланцюжковий, паралельний, радіальний; актуальне членування речень). 3. Цілісності (функції мовних одиниць). 4. Зв'язності (когезія, когерентність, мовні засоби засоби зв'язку речень у тексті). 5. Інформативності (види інформації: змістово-фактуальна, змістово-концептуальна, змістово-підтекстова).

4. Особливості виразного читання тексту (партитура тексту з позначенням логічних наголосів, пауз, модуляцій голосу, інтонаційного забарвлення, приміток тощо).

III. *Розробка завдань для учнів за змістом тексту (завдання мовного, мовленнєвого характеру, творчі) з урахуванням мети – навчальної, виховної, розвивальної.*

Лінгводидактичний аналіз тексту спрямовується на організацію педагогічного дискурсу в умовах сучасного уроку, розвиток інтелекту, мовлення, духовності учнів крізь сприймання текстової інформації, можливої її інтерпретації. Погоджуємося з думкою З. Смелкової, про те, що важливим є завдання вчителя – активізувати сприймання тексту учнями, спираючись на їхній життєвий досвід, художньо-естетичні пізнання та враження, створити потребу в аналітичному осмисленні прочитаного й підвести його до розуміння ідеї твору, до розуміння цілого [11, с 127-128]. Аналіз тексту зумовлює своєрідність діалогічної єдності „питання-відповідь“. Ця своєрідність полягає в діалектичному співвіднесенні (поєднанні елементів аналізу й синтезу: питання передбачає детальний розгляд одного з компонентів цілого (аналіз), варіанти відповіді вибудовуються з урахуванням художнього цілого і створюють базу для узагальненого розуміння цього цілого (синтез). [11, с 127-128]. Своєрідність аналізу полягає також у діалектичному співвіднесенні емоційно-образного сприйняття тексту та його аналітичного засвоєння.

Отже, лінгводидактичний аналіз розглядаємо як різновид загальнонаукового поняття „аналіз“ (з урахуванням його логічних, психологічних, пізнавальних чинників), важливий прийом фахової діяльності вчителя-словесника, спрямований на розвиток мислення й мовлення учнів, виховання креативної мовної особистості. Майбутній учитель-словесник повинен опанувати методику аналізу тексту на уроках української мови, уміння добирати тексти, наділені високим пізнавальним, виховним потенціалом, розвивальними можливостями, передбачати й планувати типові ситуації використання аналізу тексту. Практика підготовки майбутніх учителів-словесників свідчить про необхідність ґрунтовної розробки методики навчання студентів здійснювати лінгводидактичний аналіз тексту – у цьому вбачаємо подальший розвиток проблеми дослідження.

#### **Література**

**1. Селіванова О. О.** Сучасна лінгвістика: термінологічна енциклопедія / Олена Олександрівна Селіванова. – Полтава : Довкілля ; К, 2006. – 716 с. **2. Пентиліук М.І.** Аналіз тексту на уроках мови Марія Іванівна Пентиліук // Дивослово. – 1999. – №3. – С. 30 – 32. **3. Коменский Я.А.,** Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1988. – 416 с. **4. Хрестоматия** по общей психологии: Психология мышления / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 400 с. **5. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с. **6. Гальперин И.Р.** Текст как объект лингвистического

исследования. – М. : Наука, 1981. – 139 с. – Библиогр.: с. 136 – 138.  
**7. Бабенко Л.Г.** Лингвистический анализ художественного текста: Учебник. Практикум / Л.Г. Бабенко, Ю.В. Казарин / – М. : Флинта : Наука, 2005. – 496 с. **8. Кочан І.М.** Лінгвістичний аналіз тексту : навч. посіб. / Ірина Миколаївна Кочан. – 2-ге вид., переробл. і доп. – К. : Знання, 2008. – 423 с. **9. Донченко Т.К.** Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5-9 класах / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с. **10. Методика** навчання української мови в середніх навчальних закладах/ Колектив авторів за ред. М.І. Пентилюк: Підручник. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с. **11. Смелкова З.С.** Теория и практика учебного диалога на уроках словесности / З.С. Смелкова. – М. : Флинта: Наука, 1999. – 232 с.

**Нікітіна А. Наукове обґрунтування поняття „лінгводидактичний аналіз тексту”**

У статті представлена характеристика поняття „лінгводидактичний аналіз тексту”, зокрема визначено його методичний потенціал та провідні принципи застосування, запропоновано схему лінгводидактичного аналізу тексту;

Ключові слова: аналіз тексту, лінгводидактичний аналіз тексту, принципи лінгводидактичного аналізу тексту, схема лінгводидактичного аналізу тексту

**Никитина А. Научное обоснование понятия „лингводидактический анализ текста”**

В статье представлена характеристика понятия „лингводидактический анализ текста”, в том числе определен его методический потенциал и ведущие принципы применения, предложена схема лингводидактического анализа текста.

Ключевые слова: анализ текста, лингводидактический анализ текста, лингвистический анализ текста, принципы лингводидактического анализа текста, схема лингводидактического анализа текста.

**Nikitina A. Scientific ground of concept „Lingvodidakticheskiy analysis of text”**

Description of concept „Lingvodidakticheskiy analysis of text” is presented in the article, including its methodical potential and leading principles of application is certain. The chart of analysis of text is offered.

*Keywords:* text analysis, lingvodidactic analysis, linguistic text analysis, lingvodidactic analysis chart.

УДК 378.018.43:81

**М. Починкова**

### **КРИТЕРІЇ ВІДБОРУ НАВЧАЛЬНОГО МАТЕРІАЛУ ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ**

Останнім часом значно збільшилась кількість наукових досліджень присвячених дистанційному навчанню (форма навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, які забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання). Застосування мультимедійних технологій у навчальному процесі дозволяє не тільки урізноманітнити його, автоматизувати процеси навчання та контролю знань, підвищити ефективність засвоєння матеріалу, а й формувати в суб'єкта навчання самостійне критичне мислення, що у свою чергу сприяє моральному та інтелектуальному розвитку особистості.

Проблема впровадження дистанційного навчання знаходить своє відображення в психолого-педагогічній літературі. У науковому обігу вона представлена такими аспектами: науково-педагогічні засади дистанційного навчання (В. Кухаренко, Є. Полат, Д. Чернилевський та ін.), гуманізація освіти та дидактичні основи дистанційного навчання, зокрема гуманістично зорієнтований підхід до навчання (Б. Гершунський, І. Загвязінський, В. Сластьонін), дидактичні особливості дистанційного навчання (Елен К. Вотермен, М. Моїсеєва, Є. Полат, Вільям Дж. Хассон, А. Шабанов).

Однак аналіз наукових досліджень в галузі дистанційного навчання дозволяє стверджувати, що кількість робіт, присвячених галузевим (предметним) курсам дистанційного навчання, зокрема дистанційним курсам філологічного спрямування, недостатня.

Особливої уваги науковців потребує визначення критерію відбору навчального матеріалу для дистанційного курсу філологічного спрямування, оскільки на сьогодні ці критерії є недостатньо визначеними. *Метою нашої статті* є визначення критеріїв відбору навчального матеріалу для дистанційного курсу філологічного спрямування.

Навчальний матеріал дистанційного курсу філологічного спрямування добирається відповідно до структурних блоків курсу.

На наш погляд, зміст курсу дистанційного навчання філологічного спрямування з огляду на мету й завдання курсу доцільно розділити на 4 основних блоки, що репрезентують структуру курсу: I. Інформаційно-змістовий блок. II. Тренажерний блок. III. Контрольно-моніторинговий блок. IV. Довідковий блок.

Так, зміст інформаційно-змістового блоку дозволить опрацювати навчальний матеріал, тренажерний блок закріпити вивчене, за

допомогою контрольно-моніторингового блоку перевірити якість отриманих знань, а довідковий блок допоможе отримати необхідну довідку під час роботи з курсом.

Розглянемо змістові особливості та критерії відбору матеріалу до кожного з блоків.

Інформаційно-змістовий блок містить передмову до курсу, методичні рекомендації щодо роботи з курсом, робочу навчальну програму з потижневим плануванням, навчальні модулі. Ознайомлення з цим блоком дасть змогу студентові спланувати свою подальшу навчальну діяльність, ознайомитись з вимогами до курсу, зі структурними особливостями, що у свою чергу сприятиме оптимізації навчального процесу.

Спираючись на концептуальні засади мовної освіти в Україні, вважаємо за необхідне виділити такі вимоги до матеріалу інформаційно-змістовного блоку дистанційного курсу філологічного спрямування: відповідність курсу цілям і завданням, які будуть вирішуватися під час навчання за допомогою дистанційного курсу філологічного спрямування; репрезентація змісту курсу у формі, що дозволить розкрити найбільш важливі зв'язки й відношення об'єкта вивчення, зокрема від фонетичного оформлення слова до його написання, від слова до речення тощо; урахування набутих раніше мовних знань, умінь та навичок студентів; відповідність засобів засвоєння матеріалу сучасним науковим методам пізнання (методу системного аналізу, методу моделювання й т. ін.); змістовність, чіткість, ясність формулювань і визначень для розуміння; адекватність обсягу курсу його змісту: обсяг має бути мінімально необхідним, але достатнім за змістом; при цьому містити інформацію, яка дозволить вивчити його у відведений час. До дистанційного курсу філологічного спрямування не включено матеріал, що виходить за межі навчальної програми; доцільність застосування наочності. У тексті курсу використовуються прийоми графічного виділення висновків та визначень, які не дозволять сприймати текст як єдине ціле. Це полегшує зорове сприйняття, допомагає орієнтуватися в значному потоці філологічної інформації, швидко знаходити головне тощо; урахування психологічних особливостей сприйняття матеріалу студентами. Ступінь абстрактності викладу матеріалу відповідає можливостям сприйняття студентів; наявність завдань, що наочно демонструють використання матеріалу в практичній діяльності майбутнього спеціаліста; відповідність курсу сучасному етапу розвитку філологічної науки: відсутність застарілого матеріалу, неприпустимість спрощень та вульгаризації наукових концепцій, повідомлення перевірених наукових фактів; відповідність використаних символічних записів загальноприйнятим нормам. Вони мають бути аналогічними тим, що використовуються викладачем на лекціях, це полегшує сприйняття й розуміння матеріалу, дозволяє використовувати отримані знання під час вивчення суміжних галузей навчального предмета.

Тренажерний блок дистанційного курсу філологічного спрямування містить вправи на закріплення теоретичного матеріалу. Це здебільшого вступні вправи, які доцільно розташовувати після блоку теоретичного матеріалу з метою усвідомлення й закріплення опрацьованої теорії. Важливою складовою тренажерного блоку є різні види тренувальних вправ – порівняльного характеру, за зразком, за інструкцією, за завданням з метою вдосконалення набутих знань, умінь та навичок. Особливого значення в дистанційному курсі філологічного спрямування набувають контрольні вправи, що використовуються з метою перевірки засвоєного матеріалу.

Контрольно-моніторинговий блок складається з тестів різних типів (вхідних, поточних, модульних, підсумкових), виконаних завдань до практичних занять, надісланих тьютору, оцінка за які впливає на підсумкову оцінку за курс; питань для самоконтролю. Матеріал контрольно-моніторингового блоку містить завдання й запитання, що дозволяють виявити рівень підготовки мовної особистості студента, визначити рівень філологічної та лінгводидактичної компетентності, забезпечити поетапний контроль сформованості мовних умінь і навичок.

Своєрідність дистанційного курсу як комп'ютерної програми відбито в контрольно-моніторинговому блоці, що дозволяє створити контроль системи оцінювання кожної дії студента, зафіксувати результати контролю, зберігати їх для статистичного аналізу, результати якого є доступними як викладачеві, так і самому студентові. Це викликане необхідністю індивідуального контролю роботи кожного студента.

Зважаючи на те, що значну частину контрольно-моніторингового блоку посідають тести, важливим є визначення вимог до тестових завдань дистанційного курсу філологічного спрямування:

– кількість тестових запитань не повинна перевищувати загальноприйняті норми: для поточного тесту – 20-30 питань; для модульного – 40-50 (метою модульного тесту є перевірка засвоєння матеріалу всього модуля курсу); для підсумкового – від 50 до 70 (метою підсумкового тесту є виявлення рівня засвоєння всього курсу); „змістовна валідність” – відповідність змісту навчання. Зважаючи на те, що за допомогою тесту необхідно визначити рівень засвоєння матеріалу певного курсу, тестові завдання не повинні містити матеріал інших, навіть споріднених курсів, що буде відволікати студента, розсіювати його увагу; однозначність – стосується конструювання еталона відповіді (змістовність, повнота відповіді, вибір однієї відповіді або варіантів відповідей); надійність, що забезпечується значною кількістю питань для усунення вгадування; характер завдань дозволяє виявити знання мови (функціонування мовних одиниць, їх виражальні можливості та ін.).

На нашу думку, тестові завдання в дистанційному курсі філологічного спрямування краще дозволяють виявити засвоєння теоретичного матеріалу. Перевірці практичного застосування вивченого



матеріалу сприяють практичні заняття, вимоги до яких збігаються з вимогами до комплексу завдань тренажерного блоку. При всіх перевагах тестування воно має й негативні характеристики: важко перевірити глибину розуміння питання, логіку мислення, існує вірогідність випадковості, неможливо перевірити творче засвоєння знань у новій ситуації, це ж стосується і мовних знань. Отже, тестові завдання необхідно поєднувати з вправами інших типів, з тим, щоб забезпечити об'єктивність контролю з одного боку, з іншого – залучати студентів до різних видів мовленнєвої діяльності.

Важливу роль у структурі дистанційного курсу відіграє довідковий блок, що містить короткий глосарій з курсу, список умовних скорочень, список рекомендованої літератури, крім того, зважаючи на особливість дистанційного курсу філологічного спрямування, довідковий блок містить перелік лінгвістичних словників. Розкриємо вимоги до матеріалу довідкового блоку: забезпечення можливості отримати необхідну довідку під час будь-якого режиму роботи, крім контрольного; використання контекстно залежних, стислих та чітких довідок з курсу; передбачена можливість зберігання й виведення на екран отриманої довідки.

Важливою складовою освітнього процесу є не тільки добір навчального матеріалу, а й визначення форми, у якій він буде представлений студенту, трансформація цього матеріалу в навчальну інформацію. Уважаємо за необхідне визначити вимоги до відбору навчального матеріалу. У дистанційному курсі основне навантаження навчального процесу несе текст, тому до нього висуваються особливі вимоги. Для дистанційного курсу філологічного спрямування з практикуму української мови, на нашу думку, необхідно виділити три групи вимог до тексту – методичні як для навчальної дисципліни, філологічні як для дисципліни філологічного спрямування, технічні як для дистанційного курсу.

Розкриємо методичні вимоги до тексту дистанційного курсу філологічного спрямування. Комунікативно-когнітивна парадигма, що характеризує сучасний етап вітчизняної методики навчання української мови, визначає текст як важливий засіб створення пізнавально-розвивального середовища, спрямованого на розвиток творчих здібностей учнів, студентів. Услід за авторами когнітивної методики вважаємо текст основним засобом навчання й виділяємо такі критерії добору текстів як основного засобу навчання: високий рівень інформативної насиченості; актуальність; доступність, що забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту тексту синхронно з його читанням; наявність у тексті високого виховного потенціалу; урахування психологічних особливостей реципієнтів [2, с. 8].

Погоджуємося з думкою дослідника дистанційного навчання В. Кухаренка, що текст має сприяти: якомога повній і глибокій передачі інформації; розумінню інформації; виділенню активних положень у

наданій інформації з метою трансформування їх у особисту діяльність; пошуку корисної інформації; створенню відповідних моделей діяльності; інтересу й активності щодо інформації й діяльності; набуттю нових особистих знань і вмінь; можливості навчатися і працювати у співробітництві, використовуючи досвід, ідеї й підходи інших осіб [1, с. 112].

Однак уважаємо, що цей перелік вимог не враховує своєрідності дистанційного курсу філологічного спрямування, де текст є одночасно предметом і засобом вивчення. Тому він повинен ілюструвати особливості функціонування мовних одиниць різних рівнів, їх стилістичний потенціал, викликати естетичне задоволення, мати високий рівень інформативності, бути доступним і актуальним, урахувати регіональний компонент – систематичне й послідовне включення в дистанційний курс місцевого мовного матеріалу.

Структурування навчального матеріалу під час підготовки його до застосування в дистанційному курсі є одним з найважливіших завдань викладача, при цьому необхідно передбачити, що в подальшому активізується засвоєння та сприйняття навчального матеріалу, успішно формуються нові знання в суб'єкта навчання. Під структурованим текстом ми розуміємо писемний або усний мовленнєвий масив, що становить систему об'єднаних смислових та формально-граматичних складових, устрій і організація яких побудована на основі сюжетно-тематичної цілісності.

Таким чином, можна виділити основні методичні вимоги до тексту як основного засобу навчання в дистанційному курсі філологічного спрямування: інформативність (кожний текст повинен бути інформаційно насиченим); цілісність (текст повинен мати внутрішню смислову зв'язність речень і частин тексту за рахунок правильного використання граматичних засобів); зв'язність (інтегративність) (усі елементи висловлювання мають бути пов'язані за смислом граматично послідовним, ланцюжковим чи паралельним зв'язком); комунікативність; структурованість; відповідність закономірностям і принципам навчання мови.

До філологічних вимог відносимо: бездоганність з погляду норм літературної мови, здатність розкривати лексичне багатство мови, ілюструвати різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність їх використання тощо; наявність прикладів різних мовних стилів: художнього (художня література і народна творчість), наукового (науково-популярні статті, посібники), публіцистичного (періодика) тощо; ілюстрація найголовніших мовних явищ, що вивчаються; урахування регіонального компонента.

У подальшому необхідним є розробка методичного наповнення дистанційного курсу філологічного спрямування, тобто створення системи вправ, розробка тестових завдань для дистанційного курсу філологічного спрямування, зокрема з курсу „Практикум української

мови”, „Сучасна українська літературна мова” для навчання майбутніх учителів початкових класів.

#### **Література**

**1. Кухаренко В. М.** Дистанційне навчання: енцикл. вид. : [навч.-метод. посіб.] / В. М. Кухаренко. – К. : ТОВ Ред. „Комп’ютер”, 2007. – 128 с. **2. Пентилюк М.** Концепція когнітивної методика навчання української мови / М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5–9.

#### **Починкова М. Критерії відбору навчального матеріалу для дистанційного курсу філологічного спрямування**

У статті визначено критерії відбору навчального матеріалу для дистанційного курсу філологічного спрямування.

*Ключові слова:* дистанційний курс, структура дистанційного курсу, текст як засіб дистанційного наук.

#### **Починкова М. Критерии отбора учебного материала для дистанционного курса филологического направления.**

В статье определенно критерии отбора учебного материала для дистанционного курса филологического направления.

*Ключевые слова:* дистанционный курс, структура дистанционного курса, текст, как средство дистанционного науки.

#### **Pochinkova M. Criteria of selection of educational material for the controlled from distance course of philological direction.**

The articles points out the criteria of selection of educational material for the distance philological.

*Keywords:* distance course, structure of the distance course, text as a mean distance of science.

УДК 378

**Л. Рускуліс**

#### **РОЛЬ ФУНКЦІОНАЛЬНО-СТИЛІСТИЧНОГО АСПЕКТУ НАВЧАННЯ МОВИ В ЛІНГВОДИДАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА**

Теоретико-практичні дослідження в галузі методики навчання української мови у вишах спрямовані на розробку шляхів та засобів формування компетентності студента у сфері лінгвістики. Вища філологічна освіта вимагає від випускника бакалаврату й магістратури ґрунтовних знань з різних розділів мови. Оскільки мова існує в суспільстві – у своєму національному середовищі – як складне й

багатогранне явище, вивчати її треба всебічно, цілісно, у сукупності всіх її граней, виявів, на доступному рівні, тобто з різних сторін, аспектів (підходів).

Традиційно в методиці української мови визначають такі підходи до навчання: лінгвістичний, педагогічний, психологічний, моральний, естетичний. Як зазначає М. Пентилюк, разом із традиційними формуються й нові підходи до навчання рідної мови, викликані змінами в суспільстві та духовному житті, концепцією національної школи в Україні. Це такі аспекти, як народознавчий (українознавчий), етнопедагогічний, культурологічний, комунікативний, діяльнісно-орієнтований, функціонально-стилістичний та ін.

На важливості врахування функціонально-стилістичного аспекту в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх фахівців-мовників наголошували такі вчені, як Л. Варзацька, М. Кожина, Д. Кравчук, Т. Ладиженська, М. Пентилюк, Л. Федоренко, Т. Чижова.

*Функціонально-стилістична спрямованість навчання української мови* передбачає розгляд функціонування одиниць мовної системи на фонетичному, лексичному, морфологічному, синтаксичному рівнях із урахуванням типу, жанру, стилю мовлення, ширше знайомство студентів з різними функціональними стилями, практичне застосування набутих знань і вмінь. Тому визначення лінгвістичних засад навчання насамперед пов'язане з описом слова – центральної мовної одиниці – і тексту – одиниці комунікації, де слово виявляє всі свої функціональні можливості. При цьому слово розглядаємо передусім як матеріальний відбиток цінностей та дидактичну одиницю, текст – як витвір мовленнєвої діяльності, джерело інформації. Саме на рівні тексту відбувається з'ясування семантики слова, його понятійних зв'язків, усвідомлення стилістичної диференціації моделювання зв'язного висловлювання.

*Мета статті* полягає в розробці технологій навчання української мови у вишах з урахуванням функціонально-стилістичного аспекту.

Вивчення української мови у функціонально-стилістичному аспекті передбачає заміну одних мовних одиниць іншими, визначення основних ознак мовлення, удосконалення стилю сказаного, користування усним мовленням у конкретній ситуації. Під мовленнєвою функціонально-стилістичною роботою слід розуміти розвиток умінь стилістично доцільно, з урахуванням стилю висловлювання користуватися мовними засобами у власному мовленні.

Оскільки орфографічні, пунктуаційні норми ґрунтуються насамперед на запам'ятовуванні правил, то стилістичні норми потребують ґрунтовних знань усіх рівнів мовної системи, умінь розрізняти мовні одиниці за ступенем їх конотації та визначати особливості текстів різних стилів.

Тому на заняттях з фахових дисциплін („Сучасна українська літературна мова”, „Лінгвістичний аналіз тексту”, „Стилістика української мови”) майбутнім учителям-словесникам пропонуємо завдання, які ґрунтуються на текстоцентричному принципі й забезпечують формування цілісної системи знань.

Прочитайте тексти. Визначте стильову приналежність кожного уривку. Обґрунтуйте свою думку.

Із тексту № 1 випишіть слова іншомовного походження, доберіть до них українські відповідники (де можливо), наведіть приклади слів, що відповідають правилу „дев’ятки”.

Із тексту № 2 випишіть старослов’янізми, доберіть українські відповідники. Поясніть, з якою метою вони вживаються в тексті? Складіть лист, використовуючи слова: вельмишановний, любий, дорогий, високоповажний (за вибором). Визначте тип листа.

1) *Виникають два важливих питання: чи універсалізм цивілізації подібний до принципу сполучених посудин, коли бездіяльність Заходу щодо України призведе до спонтанного падіння рівня життя на Заході і зростання того рівня в Україні? Чи все ж універсалізм цивілізації є непереможною процесу вдосконалення? І Захід підраховує наскільки зменшилися б його непотрібні видатки на транспорт і енергію з інших континентів у зв’язку з наявністю стратегічної України. За рахунок тієї вигоди вважають, слід зараз надати Україні життєво необхідної для неї негетропії у формі найновіших технологій. Будемо сподіватися, що універсалізм цивілізації служитиме Україні... („Українська газета”).*

2) *Божиею милостию великому господарю царю и великому князю Алексію Михайловичю, все Руси самодержцу (п. т.) вашему царському величеству, Богдан Хмельницький, гетьман Войска его королевское милости Запорожского со всем Войском Запорожским услуги верніе и низкою челобітіе.*

*За божію помочю и повелением, згоду с наяснейшим королем его милости польським и великим князем литовським и с Речь Посполитою учинивши, войска все розпустили, где пришла весть о дороге до царя Кримського, што донские казаки великую шкочу в Криму починили. И там я, будучи прямиим слугою вашого царського величества разговаривал, чтобы он войною на города украинные вашого царського величества не ходил и православным християном дал покой (...)*

*Писан в Чигирине, дня 26 ноября 1649 году. Вашему царському величеству во всем повольние слуги, Богдан Хмельницький, гетьман Войска Запорожского (З книги).*

Ідея вивчення рідної мови у функціонально-стилістичному аспекті виявляється в систематичному формуванні стилістичних умінь і навичок. Засвоюючи теоретичні відомості про фонетичну та лексичну систему мови, різноманітність її граматичної будови, виконуючи вправи з правопису й пунктуації, студенти одночасно збагачують свій словник, знайомляться зі стилістичними особливостями того чи іншого мовного

явища і засвоюють їх. Як зазначає Н. Бабич, стилістична вправність студентів – необхідна умова високої мовної культури. Особистість, яка добре знає граматичний матеріал, але не вміє користуватися ним у певній мовленнєвій ситуації, не може вважатися грамотною. Мовлення студентів часто засмічується діалектизмами, жаргонізмами, канцелярськими штампами. Однак навіть без цих недоліків грамотно побудоване усне чи писемне мовлення не буде правильним, якщо воно не виразне, позбавлене стилістичного забарвлення. Тому дуже важливо „озброїти” сучасного студента знаннями стилістичного багатства літературної мови та вміннями послуговуватися ними в різних життєвих ситуаціях.

Подаємо ряд текстів, об’єднаних єдиною метою й пропонуємо зробити порівняльний аналіз за такою схемою:

1. До яких стилів належать запропоновані уривки.

2. Прокоментуйте наявність чи відсутність у кожному із текстів: термінів; однозначних і багатозначних слів; лексем з конкретним й абстрактним значенням; фразеологізмів.

3. Поясніть особливості граматичної організації текстів: частотність використання частин мови, окремих форм і категорій; структурні типи речень; явище розщеплення присудка; лексична і синтаксична сполучуваність.

4. Скажіть, що спільного й відмінного в доборі мовних засобів тематично споріднених текстів, що належать до різних стилів.

а) *Стильовий дисонанс різко знижує рівень мовленнєвої культури, тому змішування навіть функціонально близьких слів неприпустиме. Кожен із стилів має свої особливості культури мовлення. Окрім того, слід урахувати засоби реалізації усної чи писемної форм того чи іншого стилю, оскільки всі сучасні функціональні стилі літературної мови мають обидві форми вираження – усну й писемну (З підручника).*

б) *Ухвалили: Усім учителям-словесникам посилити роботу над збагаченням словникового запасу та вдосконаленням граматичної будови усного і писемного мовлення учнів, навчити їх свідомо аналізувати своє й чуже мовлення відповідно до літературних норм.*

*Розробити програму для засідання занять мовного гуртка „Як ми говоримо” (З протоколу).*

в) *Рідна мова – це найособистіша й найглибша сфера існування свого „я”, коли воно є, своєї особистої й національної гідності. Та річ не тільки в цьому. Річ і в об’єктивній природності, необхідності, доцільності різних мов та мовного розмаїття в багатонаціональному світі, річ в об’єктивній цінності їх для картини світу, річ у тому, що з умиранням усякої, а особливо розвиненої національної мови, людство назавжди втрачає одну із сторінок своєї духовної історії, стає біднішим і несправедливішим.*

Сьогодні на мови та їхнє майбуття треба дивитися не лише з погляду їхніх функцій, а й з погляду зафіксованих у них багатств національної духовності та культури (І. Дзюба).

З метою розвитку й удосконалення навичок роботи з галузевою термінологією і для увиразнення мовлення майбутніх учителів-словесників пропонуємо завдання, які сприяють активізації та поглибленню знань граматики, лексики, фразеології, удосконалюють навички роботи з відповідними довідниками, словниками, фаховими підручниками.

Наведемо зразки таких завдань.

а) Поясніть значення запропонованих фразеологізмів. Чи можна їх використати у професійному мовленні, думку доведіть. Із 5-6 з них складіть зв'язний текст.

Назвіть відомих авторів фразеологічним словників.

*Плетиво слів, живе слово, набір слів, розтікатися мислю по древу, солодкі слова, сипати словами, бути господарем свого слова, вносити свою лепту, схилити на бік, вагомий внесок, мати значення (вагу), знаходити спільну мову.*

б) Підберіть українські відповідники до поданих запозичень. Складіть невеличкий твір про важливість обраного вами фаху, використовуючи окремі з них.

*Авторитет, анонс, апеляція, дефект, домінувати, експеримент, ексклюзивний, інцидент, лаконічний, стимул, квота, альма-матер.*

в) Наведіть терміни, які ви опановуєте на спеціальних предметах, що стосуються вашої майбутньої професійної діяльності. Поясніть їх значення, скориставшись термінологічним словником.

Отже, навчання майбутніх учителів-словесників неможливе без урахування функціонально-стилістичного аспекту. Адже лише за цієї умови викладач вищої школи зможе досягти бажаного результату – виховати мовну особистість, яка б вільно володіла усіма багатствами мови на фонетичному, лексичному, граматичному та стилістичному рівнях.

Тому в перспективі плануємо розробити навчальний комплекс для вчителів, який допоможе систематизувати здобуті знання у вищих і впроваджувати їх у подальшій професійній діяльності.

#### **Література**

**1. Бабич Н.Д.** Основи культури мовлення / Н.Д. Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 332 с. **2. Караман С.О.** Методика навчання української мови в гімназіях: Навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О.Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с. **3. Кордун П.П.** Вивчення стилістики в середній школі / П.П. Кордун. – К. : Рад. школа, 1981. – 242 с. **4. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І.Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **5. Пентиліук М.І.** Культура мови і стилістика: Пробний підручник для гімназій гуманітарного профілю / М.І.Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240 с. **6. Пентиліук М.І.** Робота з стилістики в 4-6 класах: Посібник для вчителів / М.І.Пентиліук. – К. : Рад. школа, 1984. – 136 с.

**Рускуліс Л. Роль функціонально-стилістичного аспекту навчання мови у лінгводидактичній підготовці майбутнього вчителя-словесника**

У статті розглядаються питання урахування функціонально-стилістичного аспекту навчання української мови в системі лінгводидактичної підготовки майбутнього учителя-словесника.

*Ключові слова:* функціонально-стилістичний аспект навчання, робота з текстом навчання української мови в вищих навчальних закладах.

**Рускулис Л. Роль функционально стилистического аспекта обучения языка в лингводидактической подготовке будущего учителя-словесника**

В статье рассматриваются вопросы учета функционально стилистического аспекта обучения украинского языка в системе лингводидактической подготовки будущего учителя-словесника.

*Ключевые слова:* функционально стилистический аспект учебы, работа с текстом учебы украинского языка в высших учебных заведениях.

**Ruskulis L. The role of functional stylistic aspect of teaching of the language in lingual and didactic preparation of future teacher-philologist**

This article is devoted to the functional-stylistic approach of teaching Ukrainian language in the system of lingvodidactic training of future teacher-philologist.

*Keywords:* functionally stylistic aspect of studies, work with text of studies of Ukrainian in higher educational establishments.

УДК 378.14:811.161.2

**В. Сидоренко**

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД НЕПЕРЕРВНОГО ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ**

*Зростання темпів розвитку призводить до скорочення циклів оновлення знань... Це створює принципово інші умови взаємодії науки і освіти, ставлячи перед освітою завдання забезпечення процесу безперервної та інтенсивної професійної підготовки...*

Бизнес-образование: специфика, программы. – М., 2004. – С. 150

Упроваджуючи в практичну площину оновлений нормативно-методичний пакет рекомендацій щодо викладання предмету „Українська



мова та література”, учитель-словесник працює в умовах реалізації компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та соціокультурного підходів, орієнтується на зміст загальнодержавних і регіональних освітянських програм щодо впровадження діалогічно-екзистенційних методів навчання, проведення моніторингу якості мовної освіти, забезпечення ціннісно-зорієнтованого простору як для власного сталого саморозвитку й самовдосконалення, так і учнів із проєкцією на одержання гарантованих навчальних досягнень тощо. Перспективні завдання мовно-літературної освіти спроможний зреалізувати обізнаний, конкурентноспроможний фахівець, який має належний рівень сформованості знань, умінь, філологічних і педагогічних здібностей, необхідних для якісного, кваліфікованого проведення проєктно-конструкторської, аналітико-прогностичної, процесуальної діяльності на технологічному рівні, володіє вміннями самотворення, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. З урахуванням суспільних вимог до вчителя-словесника й видозміною світоглядної парадигми модернізовано **ціннісні й стратегічні орієнтири системи післядипломної педагогічної освіти** як глобального інституту соціалізації та спрямовано на створення **якісної системи неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників**, що відповідає європейським освітнім стандартам та найкращим вітчизняним традиціям; підготовку кадрів до активної професійно-компетентної інноваційно-творчої роботи в умовах глобалізації, демократизації та інформатизації; **здійснення науково-методичного супроводу інноваційної діяльності педагога**, спроектованої на розширення й поглиблення знань, умінь, підвищення рівня мовно-літературної, мовленнєвої, соціолінгвальної та ін. компетенцій; моделювання індивідуальної програми самотворення і самореалізації особистості на всіх фазах неперервного навчання тощо. Професійно-особистісний розвиток вчителя української мови та літератури в системі післядипломної освіти на засадах **андрагогічного, компетентнісного й особистісно зорієнтованого підходів** означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, підсилення практичної спрямованості навчання, зокрема предметно-професійного аспекту, акцентування уваги на якісних результатах процесу навчання не як суми ЗВУ, а здатності вчителя-словесника творчо розв’язувати життєві й професійні завдання, нестандартно діяти в різних ситуаціях, забезпечення активізації механізмів загального та професійного самотворення, урахування динаміки самовдосконалення.

Значну кількість сучасних фундаментальних, порівняльно-педагогічних і прогностичних досліджень присвячено теоретико-концептуальним засадам створення і функціонування неперервної системи післядипломної педагогічної освіти (Л. Даниленко, С. Калашнікова, В. Олійник, С. Щенніков та ін.), модифікації науково-методичного супроводу розвитку фахівців упродовж життя (Г. Єльнікова, О. Губаш, Н. Клокар, І. Цвелюх, Є. Чернишова,

Л. Чернікова тощо), урахуванню світових тенденцій як методології розвитку освіти дорослих (В. Карамушка, Р. Мерфі, Л. Набока, В. Пуцов та ін.). Ураховуючи вимоги міжнародних стандартів, Ю. Завалевський розробив модель конкурентноспроможного вчителя-фахівця на ринку освітніх послуг, що складається з ознак, які створюють умови для становлення творчої особистості, сприяють гармонійному неперервному професійно-особистісному розвитку педагога: 1) професійно-особистісні якості (загальнопедагогічна, фахова, психологічна, дослідно-творча компетентність тощо), 2) специфічні знання та вміння (знання інструктивно-нормативних матеріалів, володіння інформаційними технологіями та ін), 3) професійно вагомі особистісні якості (відданість педагогічній справі й под.); 4) вольові якості (прагматичність у діях, націленість на успіх, наполегливість, вміння приймати нестандартні рішення). Однак теоретичні й концептуальні розробки науковців і практиків стосуються лише окремих складових окресленої проблеми. Тому **актуальність наукової розвідки** зумовлена необхідністю вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти на національному рівні з урахуванням інноваційних викликів суспільства й світових тенденцій освіти, розробки ефективного неперервного науково-методичного забезпечення професійно-фахового й індивідуально-особистісного розвитку дорослих у сучасному вимірі.

*Мета статті* полягає в підготовці та фасилітативному супроводі неперервного професійно-особистісного розвитку вчителя української мови та літератури як конкурентноспроможного фахівця в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України. Відповідно до поставленої мети **основні завдання наукової розвідки** окреслюємо наступним чином: 1) проаналізувати новітні тенденції і виклики до професійної діяльності вчителя-словесника; 2) з'ясувати стратегічні орієнтири модернізації системи післядипломної освіти щодо забезпечення якісного неперервного підвищення кваліфікації педагога; 3) описати форми і методи психолого-андрагогічної діагностики словесника на всіх етапах міжтестастійного циклу; 4) подати модель фасилітативного супроводу неперервного саморозвитку і самовдосконалення словесника на засадах кредитно-модульної системи.

В. Пуцов і Л. Набока в науковій розвідці „Особливості навчання дорослої людини” [1, с. 51] акцентують увагу на тому, що організація навчальної діяльності дорослих починається з психолого-андрагогічної діагностики, що є важливим, самостійним і відносно довгим етапом процесу навчання, після якого слідує такі послідовні стадії, як планування, створення умов реалізації процесу навчання, реалізація, оцінювання, корекція. Усі етапи неперервної освіти вчителя-словесника протягом усього міжтестастійного циклу має супроводжувати **педагогічне діагностування**, оскільки дана інноваційна методика (технологія) допомагає не лише виявити рівень знань, умінь, установок,

обмежень і труднощів педагога, але й максимально врахувати індивідуальні потреби та особистісно-професійні запити, його досвід і рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості, спрогнозувати розвиток за індивідуальними освітніми програмами, простежити індивідуальну траєкторію професійного зростання вчителя на кожному етапі професіоналізації тощо, отже, **максимально індивідуалізувати навчальний процес, впровадити андрагогічну модель підвищення кваліфікації на засадах компетентісного та особистісно зорієнтованого підходів.** У Донецькому облППО для вчителів-словесників розробляється і впроваджується система моніторингових процедур на засадах кредитно-модульної системи. Інноваційна модель підвищення кваліфікації формує компетенцію освіти впродовж життя [2; 3], орієнтує не тільки на акме-орієнтовану самоосвіту й самовдосконалення, але і вміння планувати діяльність на перспективу, виважено підходити до виконання післякурсних завдань. Учителям-словесникам запропонований **Пакет психолого-андрагогічних діагностик для самооцінки й самоконтролю**, що включає діагностичні процедури, Щоденник рефлексивних нотаток, тести й под. Комплекс допомагає суб'єктам навчального процесу адекватно продіагностувати, комплексно осмислити професійну діяльність словесника, визначити рівень її продуктивності, відповідність сучасним освітнім стандартам, виокремити завдання, які вчитель вирішуватиме в найближчій і подальшій перспективі. Детальніше розглянемо використовувані форми й методи в межах методики педагогічного діагностування, тобто подамо механізм **психологічного супроводу неперервного зростання фахівців.**

Педагогічне діагностування на **пропедевтично-прогнозувальному етапі** курсової підготовки вчителів української мови та літератури має на меті отримання вичерпної загальної інформації для визначення освітніх потреб і запитів учителя в підвищенні кваліфікації, зокрема виявлення рівня професійної компетентності і сформованих компетенцій, життєвого, соціального й професійного досвіду, що стане необхідним у лекційно-практичному блоці навчальної програми та організації індивідуального освітнього маршруту слухача курсів, визначення організаційно-педагогічних умов творчого зростання, з'ясування психофізіологічних особливостей (енергетичного рівня, фізичної активності, працездатності нервової системи, мотиваційно-креативних якостей, типу темпераменту, емоційного фону й под.), стилю навчання, висвітлення вмотивованості до власного професійно-особистісного зростання, готовності до впровадження інноваційних технологій в навчальний процес, до самоствердження на ринку освітньо-наукових стратегій, методологій і продуктивних ідей тощо. На цьому етапі психологічного супроводу застосовується комплекс методів, як-от: **метод діагностичного анкетування, діагностичний метод самооцінювання, педагогічне тестування, діагностична бесіда** й под. Отримані дані визначають вибір параметрів навчання (форми, змісту,

методів, інноваційних технологій тощо) під час курсового етапу підвищення кваліфікації, програму самостійної та індивідуальної роботи, створюють передумови для критичного осмислення і оцінки особистісно-професійних здобутків, окреслюють траєкторію взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу (учитель-словесник – тьютор курсової підготовки – методична служба усіх рівнів – адміністрація навчального закладу).

Основним завданням моніторингових процедур на **курсому етапі** є діагностичне відслідкування якості зростання професійних потреб слухача-словесника, динаміки особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних установок у процесі навчання, результатів освоєння навчальної програми курсів (набуті чи оновлені ЗВУ, сформовані компетенції), рівня оволодіння матеріалом як окремого змістового модуля (**поточне діагностування**), так і навчальної програми зокрема (**вхідне** або **стартове** й **вихідне** або **фінішне діагностування**), визначення обмежень і труднощів, кореляційний аналіз обраного змісту, джерел, засобів, форм і методів навчання отриманим результатам, визначення стратегії подальшого зростання. Окреслені напрямки психологічного забезпечення навчального процесу зреалізуються за допомогою **методу тестування**. На основі результатів педагогічного діагностування розробляються методичні рекомендації щодо шляхів підвищення ефективності змісту, форм і методів неперервної освіти педагога в післякурсний період.

Психолого-андрагогічна діагностика на **післякурсому етапі** передбачає вивчення динамічних змін у професійно-особистісному зростанні вчителя-словесника, внесення коректив в організацію подальшого процесу навчання, уточнення програми професійного самовдосконалення і саморозвитку (плану дій професійного розвитку) тощо. Діагностичний супровід неперервного зростання педагога в міжкурсний цикл здійснюється за використання **методів емпіричного спрямування** (тестування, анкетування, бесіда), **обсерваційних** (самопостереження), **праксиметричних** (аналіз ефективності результатів, оптимізація управління навчальним процесом).

Психолого-педагогічний супровід діяльності на **рефлексивно-корекційному етапі** забезпечує словеснику рефлексивне управління власним розвитком (самоаналіз, самомоніторинг, самокорекцію, самооцінювання), критичне осмислення здобутків і недоліків протягом міжтестастійного періоду, планування діяльності в наступний цикл.

Розробка і впровадження інноваційної моделі неперервного підвищення кваліфікації педагогічних працівників на засадах кредитно-модульної системи, створення умов для якісної освіти передбачає на рівні ІІІО: надання вчителю-словеснику особистісно зорієнтованої, фасилітативної методичної підтримки на всіх етапах професіоналізації з метою реалізації завдань післякурсного періоду; проведення зі словесниками району (міста) на основі отриманих пропозицій індивідуальних, кооперативних форм методичної роботи, зокрема

інструктивно-методичних нарад, консультацій, круглих столів, семінарів і под. щодо організації післякурсвого періоду; узагальнення та поширення передового перспективного досвіду; створення **банку даних міжтестастійного періоду педагогів** області, міста, району, навчального закладу щодо результатів підвищення кваліфікації, визначення рейтингових показників; на основі результатів, що сумарно відображено в Щоденнику міжкурсвого періоду, визначення загального рейтингу словесника, відповідності набраного міжтестастійного кредиту кваліфікаційній категорії; психолого-педагогічна оцінка результативності підвищення кваліфікації в міжтестастійний період тощо. Скоординована взаємодія на міжкурсвому етапі таких ланок-суб'єктів, як *кафедра, кабінет української мови ІІІПО, учитель української мови та літератури*, в напрямку саморозвитку і самовдосконалення вчителя-словесника може зорганізовуватися наступним чином (див. Схема 1).

Таким чином, фасилітативний психолого-педагогічний супровід неперервного навчання педагога, здійснений на всіх етапах професійно-фахового й індивідуально-особистісного зростання, допоможе вчителю української мови та літератури сформуванати позицію суб'єкта власного професійного самотворення, самовдосконалення і самореалізації, змоделюванати програму акме-орієнтованого освітнього розвитку протягом усього міжтестастійного циклу, визначити та зреалізуванати найближчі й подальші професійні перспективи. З урахуванням багатогранності окресленої в статті проблеми виникає необхідність продовжувати її подальше ґрунтовне вивчення. *Перспективні напрямки* дослідження автора будуть пов'язані з управлінням якістю підвищення кваліфікації вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи навчання.

#### **Література**

- 1. Пуцов В.І.** Особливості навчання дорослої людини [Текст] : навч. посібник / В.І. Пуцов, Л.Я. Набока. – К. : ЦППО, 2004. – 60 с.
- 2. Сидоренко В.В.** Багаторівнева циклічна модель професійно-особистісного зростання вчителя-словесника за кредитно-модульною системою організації навчання [Текст] / В.В. Сидоренко // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – Донецьк. – 2009. – № 2. – С. 29-35.
- 3. Сидоренко В.В.** Професійно-особистісне зростання вчителя-словесника на засадах кредитно-модульної системи [Текст] : навч. посібник: У 3 ч. / В.В. Сидоренко. – Ч. І. – Донецьк : Каштан, 2010. – 226 с.

#### **Сидоренко В. Психолого-педагогічний супровід неперервного підвищення кваліфікації вчителя української мови та літератури в умовах трансформації освіти**

Наукова розвідка продовжує цілий цикл публікацій автора, присвячений проблемі створення якісної системи неперервного підвищення кваліфікації вчителя-словесника в контексті соціально-педагогічних трансформацій освітнього простору України.

*Ключові слова:* освіта впродовж життя, фасилітативний супровід, саморозвиток, самовдосконалення, кредитно-модульна система.

**Сидоренко В. Психолого-педагогическое сопровождение непрерывного повышения квалификации учителя украинского языка и литературы в условиях трансформации образования**

Научная статья продолжает целый цикл публикаций автора, посвящённый вопросам создания качественного непрерывного повышения квалификации учителя-словесника в контексте социально-педагогических трансформаций образовательного пространства Украины.

*Ключевые слова:* образование на протяжении жизни, фасилитативное сопровождение, саморазвитие, самосовершенствование, кредитно-модульная система.

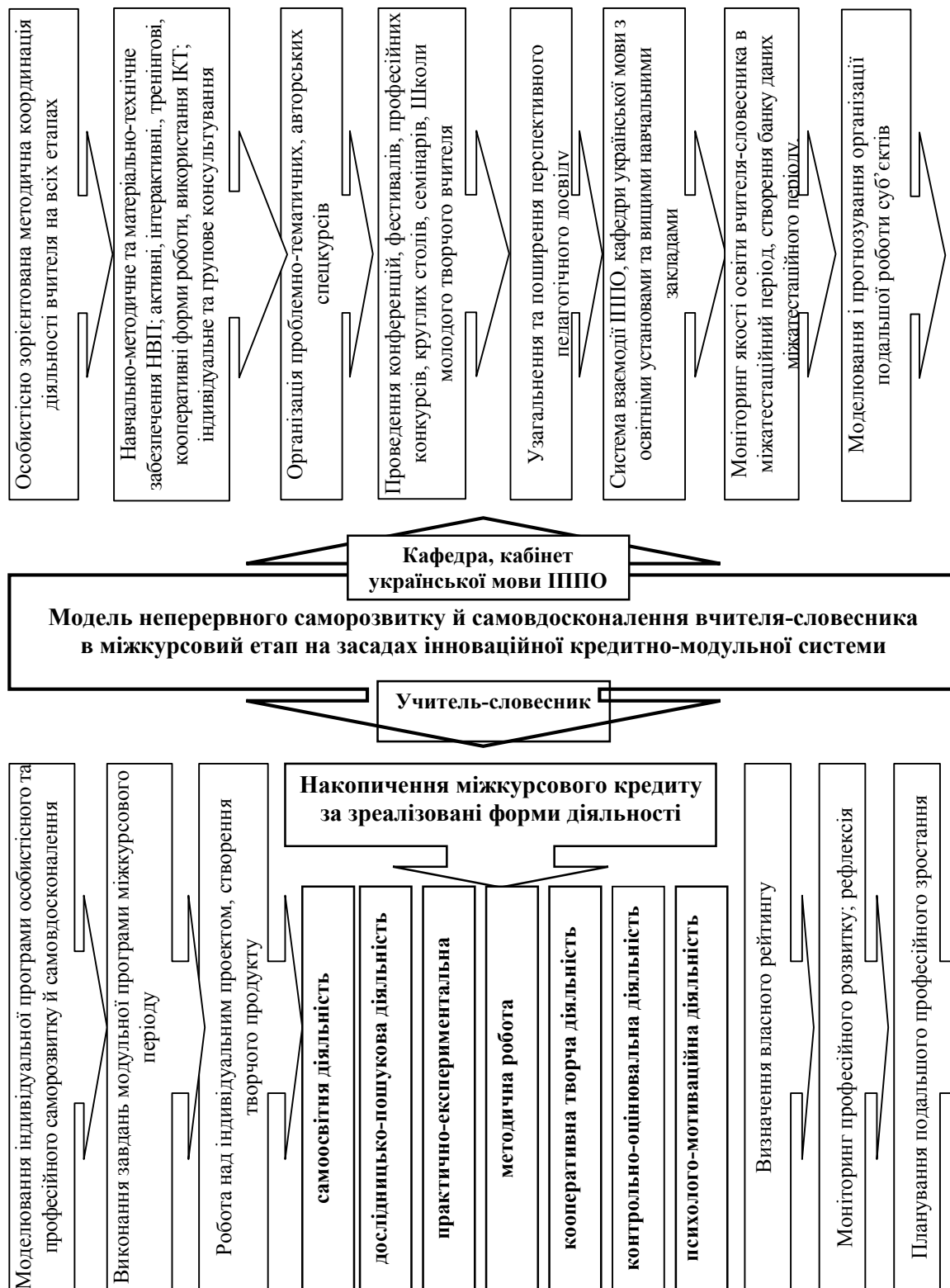
**Sydorenko V. Psychological and pedagogical accompaniment of the continuous training of a teacher of Ukrainian and literature in conditions of transformation of education**

The scientific article continues the cycle of publications of the author, devoted to the problem of creation of the high-quality system of the continuous training of a teacher-philologist regarding socially-pedagogical transformations of educational system of Ukraine.

*Keywords:* lifelong education, a facilitation accompaniment, self-development, credit-modular system.

Схема 1

**Супровід неперервного професійного й особистісного розвитку вчителя-словесника в міжкурсовий період**



УДК [378.011.3-051:811.161.2]:00189

**Т. Симоненко**

**ОРГАНІЗАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ РОБОТИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ У ВИЩИХ  
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

Зміст вищої педагогічної освіти, зокрема й філологічної, нині має бути орієнтований на розвиток у словесників здатності до творчості, самоорганізації, до розробки та впровадження інноваційних технологій навчання. Від того, якою буде особистість майбутнього філолога, учителя української мови та літератури, певною мірою залежить і формування нової генерації українців. Справді, сьогодні маємо розвивати в майбутніх учителів-словесників різні компетенції: лінгвістичну, мовленнєву, соціокультурну, прагматичну, предметну, методичну тощо. Вказуємо й на визначальні комунікативно-професійні вміння й навички вчителя. Насамперед звертаємо увагу на розвиток умінь ефективної педагогічної комунікації, вдалого послуговування всіма виражальними засобами української мови в різних ситуаціях спілкування, створення навчальних текстів різних видів, оволодіння ефективними методами та прийомами роботи в класі тощо.

Водночас маємо формувати майбутніх філологів як дослідників, адже дослідницька діяльність створює всі можливості для пошуку нових видів роботи, нових шляхів розвитку пізнавальної активності учнів, креативного добору матеріалу, методично вправної презентації теоретичного матеріалу. Зазначене вище зумовлено насамперед тим, що суспільство потребує спеціаліста, який буде здатний до саморозвитку. Для сучасного вчителя особливо важливо орієнтуватися в потоці наукової інформації, оволодівати теоретичними фундаментальними знаннями як основою професійної діяльності, а також уміти застосувати ці знання практично. По суті, акцентуємо увагу на необхідності пошуку нових шляхів розвитку творчої особистості вчителя-словесника. І саме одним зі шляхів такого розвитку є дослідницька діяльність. В. Загв'язинський вказував на те, що дослідницький елемент є найголовнішим елементом практичної педагогічної діяльності. Учитель, що оволодів професійними дослідницькими вміннями та навичками, здатний активно й незалежно мислити, здатний творчо вирішувати різні педагогічні задачі, шукати нові варіанти розв'язку педагогічних ситуацій. Саме такий учитель спроможний компетентно організовувати навчальний процес, а також ефективно викладати кожен конкретну дисципліну.

До найбільш важливих критеріїв професійної освіти належать показники, що пов'язані з розвитком творчих науково-дослідницьких можливостей кожного окремого вчителя-словесника, його здатності до



самостійної організації праці в умовах реальної педагогічної професійної діяльності.

Різні аспекти формування науково-дослідницьких умінь та навичок особистості висвітлювались у студіях авторитетних учених. Так, аналіз проблеми дає можливість вказати на такі наукові напрями, як розвиток умінь у теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін), дидактичні основи загальнонавчальних умінь (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Євтух), формування дослідницьких умінь (В. Шейко, Н. Кушнарєнко, О. Семенов).

Аналіз сучасних наукових досліджень в освітній галузі, зокрема у загальноосвітніх навчальних закладах, дає підстави стверджувати, що науковій роботі учнів у школі приділяється неналежна увага. Як результат, маємо несформовані дослідницькі вміння й навички студентів. Випускники шкіл приходять у ВНЗ з досить слабким рівнем пошукової діяльності. Надалі студенти мають проблеми щодо засвоєння термінологічного апарату дослідницької діяльності і загалом її організації, невмілого використання наукового тексту, врешті, невдалого оформлення наукової роботи тощо.

*Мета статті:* визначити основні педагогічні умови ефективної організації науково-дослідницької діяльності майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах України.

Вказуємо на формування науково-дослідницької роботи студентів-філологів як на одну з важливих передумов формування творчого, акивного вчителя-словесника. Науково-дослідницька робота студентів – це інтелектуальна праця, спрямована на придбання знань, умінь і навичок. Стан сформованості дослідницьких умінь та навичок студентів-філологів визначається за допомогою конкретних *критеріїв*, а саме: мотивації дослідження; стилю мислення; готовності до виконання наукового дослідження; творчої активності особистості; інтересу та потреби щодо набуття дослідницьких умінь. Серед основних *завдань* науково-дослідницької роботи зі студентами-філологами є такі:

- формування інтересу до наукової творчості, навчання методиці самостійного розв'язання науково-дослідницьких завдань;
- розвиток творчого мислення та самостійності;
- виявлення обдарованої студентської молоді, використання творчого й інтелектуального потенціалу обдарованих студентів для розв'язання актуальних проблем філологічної науки;
- підготовка із найбільш здібних студентів резерву науково-педагогічних і наукових кадрів університету.

Система роботи над формуванням науково-дослідницьких умінь та навичок студентів-філологів охоплює, на нашу думку, декілька важливих компонентів: *навчальний процес; комплекс педагогічних умов; процес формування дослідницьких умінь.*

Саме визначені компоненти дозволяють розглядати питання про формування дослідницьких умінь як послідовний процес

взаємопов'язаних дій викладачів філологічного факультету та студентів на основі інструментарію дидактичних засобів.

У реальних умовах навчальної взаємодії викладача-студента у ВНЗ навчальний процес у межах філологічного напряму спрямований на реалізацію одного з найважливіших завдань – формування мовної особистості учителя-дослідника.

*Процес* формування дослідницьких умінь розпочинається з 1 курсу навчання в університеті та триває до завершення навчання відповідно до конкретного освітньо-кваліфікаційного рівня.

Загалом науково-дослідницька робота студентів-філологів у Черкаському національному університеті ведеться у двох напрямках:

1. Науково-дослідницька робота студентів, що передбачена навчальними планами і ведеться в межах навчального процесу (передбачає вивчення дисциплін “Вступ до мовознавства”, “Основи наукових досліджень”, “Методика наукових досліджень” (для магістрів), а також студенти виконують різні види наукових робіт: курсові, кваліфікаційні, дипломні, магістерські).

2. Науково-дослідницька робота студентів у позанавчальний час, яка представлена різними формами:

- наукові студентські лабораторії;
- проблемні групи;
- участь студентів у наукових конференціях;
- участь в олімпіадах, конкурсах;
- участь обдарованої молоді у договірних темах, над якими працюють кафедри.

Саме різноманітність форм науково-дослідницької роботи студентів створює можливості для кожної молодої людини знайти себе, розвивати власні дослідницькі інтереси, творче мислення, знайти можливість для самореалізації. Проте не всі студенти готові до наукової творчості, але тим, які готові, варто дати можливість виявити себе. Для цього ефективними формами організації науково-дослідницької роботи, як показує практика, є наукові студентські лабораторії та проблемні гуртки (між іншим, членами гуртка може стати і вся група студентів, якщо вони виявляють таке бажання).

Система науково-дослідницької роботи охоплює всі роки навчання студентів у процесі здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня “бакалавр”, і продовжується на вищих рівнях здобуття освіти. У межах підготовки майбутніх філологів у Черкаському національному університеті ім. Б.Хмельницького на I курсі навчальними планами і робочими програмами визначено викладання дисципліни “Основи наукових досліджень (з мови та літератури). Студентам пропонуються до уваги такі основні теми з курсу, як “Наука як система знань”, “Технологія наукової творчості”, “Емпіричний та теоретичний рівень наукового пошуку”, “Методологія пізнання”, “Методи наукових досліджень” тощо. Форма контролю з дисципліни – залік. Однак досвід

роботи зі студентами та досвід викладання саме цієї дисципліни створюють підстави для констатації, що у процесі роботи зі студентами саме I курсу є певні труднощі. Вчорашнім випускникам школи не досить легко засвоювати термінологічний словник дисципліни, вони плутаються у визначеннях, дефініціях, не завжди логічно висвітлюють теоретичні відомості з тем тощо. Проблемними питаннями щодо засвоєння інформації з курсу є несформованість наукового мислення й мовлення. У зв'язку з цим було прийнято рішення щодо вивчення дисципліни “Основи наукових досліджень” на II курсі. Насамперед виходили з тих міркувань, що студенти вже матимуть уявлення про теоретичні основи наукових знань з фаху, оскільки на I курсі певною мірою вони озброюються знаннями з фундаментальних дисциплін та вивчають курси “Вступ до спеціальності”, “Логіка”.

У процесі підготовки філологів до здійснення науково-дослідницької роботи вивченню дисципліни “Основи наукових досліджень” надаємо велике значення, оскільки саме в межах цієї дисципліни студенти готуються до написання курсових, кваліфікаційних, дипломних робіт. Важливе значення в системі курсу слід відводити питанню про впорядкування категорійного апарату наукової роботи. Досвід роботи головою ДЕК щодо присвоєння освітньо-каліфікаційного рівня “бакалавр”, “спеціаліст”, “магістр” дозволяє вказувати на те, що основним недоліком наукових студентських робіт є неправильне та невміле укладання категорійного апарату, яке призводить до плутанини в самій роботі та до втрати логіки наукового пошуку. У системі вивчення курсу намагаємось дуже детально з'ясувати зі студентами кожен з позицій категорійного апарату: актуальність, мету, завдання, об'єкт, предмет тощо. Проблемною зоною для багатьох студентів є конкретизація об'єкта та предмета. На практичному занятті слід окремо зупинитися на розгляді питання про суть понять “об'єкт” та “предмет”, а також співвідношень між ними. Об'єкт – це процес або явище, що породжує проблемну ситуацію, а предмет - це теоретичне відтворення об'єктивної дійсності. Окремим блоком на занятті повинні бути сформовані завдання щодо формулювання об'єкта та предмета конкретної теми. Такі практичні вправи є ефективними, адже студенти навчаються чітко формулювати власне бачення об'єкта та предмета відповідно проблематики. Наприклад, може бути поставлено завдання чітко визначити об'єкт та предмет таких тем курсових робіт (наприклад, з методики навчання української мови в школі), як “Формування орфографічних умінь учнів 5 класів”, “Позакласна робота з української мови у 5-9 класах”, “Робота з текстом на уроках української мови в 7 класах” тощо.

У Черкаському національному університеті студенти виконують наукові дослідження як з мови та літератури, так і з методики викладання цих дисциплін. Проблемною зоною для частини студентів є організація наукового пошуку з методики викладання української мови

чи літератури. Попри достатньо високу зацікавленість методикою і бажання виконувати наукові дослідження саме з цієї прикладної науки, молоді бракує знань щодо організації наукового пошуку та проведення експериментальної роботи, що є основною в межах виконання дослідження з методики. Тому поясненню питання про організацію та проведення наукової експериментальної роботи варто приділити належну увагу та вказати на вимоги щодо проведення констатувального, формувального, контрольного експериментів, а також запропонувати студентам відомості про те, як здійснювати статистичну обробку інформації. Декілька годин відводиться упродовж вивчення дисципліни “Основи наукових досліджень” і на презентацію того, як оформляти наукову роботу, які існують вимоги щодо упорядкування титульного аркуша, змісту, основної частини наукової праці, літератури. Найефективнішими методами та прийомами роботи з метою автоматизації вмінь та навичок студентів є використання на практичних заняттях мультимедійних установок, за допомогою яких майбутнім учителям може бути продемонстровано правильні варіанти оформлення окремих структурних елементів роботи. Вартісними упродовж вивчення теми є й завдання самостійної роботи: розробити презентацію майбутньої наукової праці та показати її в аудиторії тощо.

Студенти другого курсу впродовж вивчення дисципліни “Основи наукових досліджень” визначаються, з якого напрямку будуть виконувати наукову роботу на 3 курсі – з мови, літератури чи методики її викладання. Серед найпривабливіших тем для написання курсової роботи з методики є, наприклад, такі, як: “Формування стилістичних умінь та навичок учнів старших класів”, “Розвиток мовленнєвої компетенції п’ятикласників”, “Реалізація інтерактивної технології навчання в 6 класі”, “Особливості роботи з культури мови в 7 класі” тощо. Студенти охоче беруться за виконання наукових досліджень із запропонованих тем, інколи самостійно упорядковують тему майбутнього курсового проекту, який згодом переростає у кваліфікаційну роботу на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр.

Одним з проблемних питань організації науково-дослідницької роботи зі студентами-філологами є питання про те, чи всі студенти конкретного курсу повинні виконувати наукове дослідження, адже з практики знаємо, що у різні часи в освіті було декілька підходів щодо форм контролю знань, умінь та навичок студентів-випускників: державні іспити та написання наукової роботи (на вибір студента або ж згідно з його навчальним рейтингом). Тобто, не всі студенти мали такий рівень підготовки, який би дозволяв успішно виконувати та публічно захистити науковий проект. Проте нині маємо єдиний підхід – кожен студент, який претендує на одержання диплому бакалавра обов’язково повинен захистити наукову кваліфікаційну роботу (виконується на 4 курсі протягом року). Саме проблема готовності/неготовності студентів до

виконання та захисту наукової роботи орієнтує на запровадження диференційованого підходу до кожного майбутнього словесника з боку викладачів – керівників студентських наукових робіт. Для того щоб відбулася повноцінна й ефективна співпраця сфери студент/науковий керівник, враховуємо здібності студента: мовні, літературні, методичні, а також зацікавленість його тією чи іншою темою. Такий особистісно орієнтований підхід з елементами диференціації забезпечує достатній рівень кінцевого продукту – курсової чи кваліфікаційної роботи, яка справді відзначається новизною, має визначену теоретичну та практичну цінність, а її окремі результати можуть бути використані майбутніми поколіннями студентів під час проходження активної педагогічної практики, також учителями-словесниками у процесі навчання української мови в школах, ліцеях та гімназіях.

Основними педагогічними **умовами** розвитку дослідницьких умінь студентів, на нашу думку, є такі:

- усвідомлення кожним студентом власної професійної дослідницької позиції;
- організація доброзичливої та ефективної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі “студент-викладач”;
- створення на філологічному факультеті дослідницької атмосфери;
- розвиток творчої активності студентів на основі надання можливостей для здійснення наукових досліджень з тих тем, що цікавлять майбутніх словесників;
- навчання науковим методам пізнання та технологіям розв'язання дослідницьких завдань;
- систематизація і послідовне ускладнення змісту, видів та форм дослідницької діяльності;
- взаємозв'язок змісту й методів організації науково-пошукової роботи у процесі навчальних занять;
- враховування рівня та індивідуальних можливостей студентів, застосовуючи при цьому елементи технологій диференційованого та евристичного навчання.

Конкретизація педагогічних умов організації науково-дослідницької роботи студентів-філологів у ВНЗ дає можливість вибудувати чітку й логічну систему співпраці зі студентами й сформувати компетентного, творчого учителя-словесника, готового до креативної професійної педагогічної діяльності. У цьому ми і вбачаємо *перспективи* подальших досліджень.

#### **Симоненко Т. Організація науково-дослідницької роботи майбутніх учителів-словесників у вищих навчальних закладах**

У статті розглядається актуальна проблема дидактики вищої школи, а саме питання про конкретизацію основних педагогічних умов

ефективної організації науково-дослідницької роботи студентів-філологів.

*Ключові слова:* науково-дослідницька робота студентів, дослідницькі вміння, форми науково-дослідницької роботи, готовність до захисту наукової роботи

**Симоненко Т. Организация научно-исследовательской работы будущих учителей-словесников в высших учебных заведениях**

В статье рассматривается актуальная проблема дидактики высшей школы, а именно вопрос о конкретизации основных педагогических условий эффективной организации научно-исследовательской работы студентов-филологов.

*Ключевые слова:* научно-исследовательская работа студентов, исследовательские умения, формы научно-исследовательской работы, готовность к защите научной работы

**Simonenko T. The organization of the research work of future teachers-philologists in higher educational establishments**

The article is devoted to the actual problem of the high school, the question of the specification of basic pedagogical terms of the effective organization of research work of students-philologists.

*Keywords:* research work of students, research abilities, forms of research work, readiness to defend paper

УДК 371.321:801.8

**В. Студенікіна**

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛІВ  
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТРУКТУРІ МЕТОДИЧНОЇ**

Науковці вбачають умотивування освіти, реалізацію її особистісно орієнтованого спрямування в особливому способі існування знань, умінь, освіченості, які сприяють самореалізації, знаходженню індивідом власного місця у світі – компетентності (В.Болотов і В.Серіков).

Проблему компетентісно орієнтованої освіти вивчають відомі міжнародні організації: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейського співробітництва та розвитку, Міжнародний департамент стандартів, документи яких визначають якість як стратегію й одночасно критерій розвитку сучасної освіти, інтегративний показник цілепокладання, процесу і освітнього результату. Ідея компетентісно спрямованої освіти в Україні стає стрижневою інноваційною домінантою

всіх основних перетворень у цій сфері. Цю тему активно досліджують вітчизняні науковці Н. Бібик, І. Єрмаков, О. Локшина, О. Овчарук, О. Савченко Н. Хоружа та ін. Готовність українських педагогів запровадити компетентнісний підхід у систему освіти зафіксовано у Державних стандартах базової і повної середньої освіти (2003 р.).

На основі аналізу наукових джерел можна виділити декілька напрямів у визначенні змісту, структури та функцій педагогічної компетентності. Переважно вони побудовані на основі психологічної теорії діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн); елементного аналізу педагогічної діяльності (Н. Кузьміна, С. Кара, Л. Мітіна, В. Сластьонін, І. Зязюн, Н. Бібик, Б. Гершунський, Л. Кондрашова). Питанням професійної компетентності вчителя та дослідженню її складових присвячені роботи І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Маркової, А. Хуторського, Н. Глинянюк, Є. Павлютенкова та ін. Однак у наукових дослідженнях, присвячених аналізу професійно-педагогічної діяльності, лінгводидактична компетентність як головна складова педагогічної майстерності не розглядається. Недостатньо досліджена також проблема теоретичних основ удосконалення зазначеної компетентності вчителів української мови, відсутні системні дослідження структури та складових цієї категорії, можливих рівнів розвитку і критеріїв їх визначення.

*Мета публікації* полягає в теоретичній розробці й обґрунтуванні поняття „лінгводидактична компетентність учителів української мови” і дослідженні місця цієї категорії в структурі професійно-педагогічної компетентності словесників.

Н. Кузьміна розглядає професійно-педагогічну компетентність як „сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове і практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних задач” [1, с. 83]. У структурі педагогічної компетентності науковець виділила п'ять складових, у тому числі і методичну компетентність у галузі способів формування знань і вмінь учнів.

Виходячи із досліджень учених у площині методичної діяльності (О. Анісімова, Р. Боданова, О. Кочетова, О. Лебедева, Л. Митіна, Т. Гущина), розглядаємо методичну компетентність як найважливіший компонент професійно-педагогічної компетентності та встановлюємо залежність розвитку цієї компетентності від якості діяльності.

Під час обґрунтування моделі професійної компетентності вчителя, О. Лебедева в структурі методичної компетентності, як важливої складової професійної, виокремила загальнометодичну (дидактичну) компетентність і спеціальні методичні компетентності [2, с. 6-10]. Досліджуючи шляхи формування методичних компетенцій майбутніх учителів, Н. Зеленко розкрила суть кожного із складників.

Спираючись на дослідження авторки, виділяємо такі складники загальнометодичної компетентності вчителя:

- мотиваційна компетентність (особисте зацікавлення вчителя самопроектуванням розвитку методичної підготовки);
- когнітивна (здібність педагога до вдосконалення методичної підготовки);
- інформаційна (рівень сформованості у вчителя вмінь і навичок отримання, обробки та використання інформації в процесі самопроектування методичної підготовки на сучасному теоретико-методологічному рівні);
- комунікативна (уміння налагоджувати та проектувати педагогічно доцільні взаємовідносини);
- соціальну (усвідомлення соціальної важливості власного методичного розвитку).

Спеціальні методичні компетентності вчителів вибудовуються на знаннях із фахової дисципліни та методики її викладання. Вони включають:

- цільову – здатність учителя визначати мету навчання;
- змістову – здатність визначати зміст навчання;
- проектувальну – здатність до проектування освітнього процесу;
- рефлексивну – здатність до обґрунтування ефективності обраних методичних підходів;
- моніторингову – здатність до відстеження результатів навчання.

Проблему особливостей структури методичної компетентності вчителів української мови слід розглядати з огляду на специфіку професійної діяльності словесників.

Насамперед, нормативно-правові документи сучасної освіти стосовно навчання української мови (Національна доктрина розвитку освіти, Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Державний стандарт загальної середньої освіти. Українська мова, Державна національна програма „Освіта. (Україна XXI століття)”, Концепція мовної освіти 12-річної школи, чинні програми з української мови) відбивають специфіку професійної діяльності вчителя української мови за наступними показниками:

- організувати ґрунтовне вивчення української мови, що створює широкі можливості для розвитку мислення і мовлення учнів, формування їхнього світогляду;
- створити умови для набуття дітьми знань про мову, її граматичну структуру, словниковий склад, історію і закони розвитку; сформулювати уявлення про роль мови в ментальності українського народу, розвитку інтелекту людини, тобто сформувати мовну компетентність учнів;
- сформувати систему мовленнєвих умінь (вести діалог, сприймати, відтворювати й продукувати власні усні й писемні висловлювання різних стилів, видів, типів і жанрів), потрібних сучасним школярам для спілкування в різних життєвих ситуаціях (мовленнєву



компетентність);

- сформувати комунікативну компетентність учнів шляхом створення на уроці умов для свідомо-практичної мовленнєвої діяльності дітей (реалізація комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови);

- навчити дітей самого процесу одержання і передачі інформації;

- реалізувати моральний аспект навчання мови, який передбачає формування національної особистості;

- навчити дітей розуміти красу рідної мови, її гармонійність, ритмомелодику, відчувати багатство емоційно-експресивного забарвлення висловлювань шляхом реалізації естетичного аспекту навчання української мови;

- спрямувати процес викладання рідної мови на формування національної свідомості та світогляду учнів;

- здійснити навчання мови на основі народної педагогіки і дидактики, у тісному зв'язку з національною і загальнолюдською культурою.

По-друге, на специфіку методичної компетентності вчителів української мови впливає розрізнення науковцями загальної методики – методики навчання мови (лінгводидактики) і часткової, конкретної. У підручнику з методики навчання української мови (за редакцією М. Пентилюк), зазначається, що „лінгводидактика – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, в якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, визначаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи та методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетенції” [3; с. 7]. Термін „лінгводидактика” увів до наукового вжитку М. Шанський на означення головним чином теоретичних основ методики рідної мови, що стосуються змісту, форм, методів і засобів навчання. „Щодо другої спорідненої мови, якою є в російськомовних школах України українська мова, лінгводидактика, крім названих питань, досліджує характер білінгвальних явищ, ураховує вплив на якість навчання транспозиції та інтерференції і на цій основі вибудовує відповідні методичні рекомендації” [4, с. 10]. Конкретна методика займається вивченням різних розділів та аспектів шкільного курсу мови, наприклад, фонетики, лексикології, будови слова, словотвору та ін., роботи над орфографічними помилками, відомостями про текст, стилі та типи мовлення тощо.

І, по-третє, вчені-методисти виділяють специфічні (лінгводидактичні) принципи навчання української мови, до яких належать узаємозв'язок у навчанні споріднених мов (наприклад, української і російської), зв'язок у вивченні розділів курсу, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок

вивчення мови з розвитком мовлення учнів, взаємозалежність усного і писемного мовлення і випереджаюче навчання останнього, вивчення морфології на синтаксичній основі, структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання, вивчення мови на текстовій основі тощо.

Не залишається поза увагою дослідників, лінгводидактів і методистів процес залучення до шкільної практики сучасних навчальних технологій (програмоване навчання, комп'ютеризоване навчання, інтерактивні методи навчання, проблемність у навчанні, вивчення програмового матеріалу укрупненими частинами, метод проектів та інші). Серед методів навчання мови складнішими з них можна визначити евристичну бесіду та спостереження над мовою.

Специфіка методичної компетентності вчителів української мови обумовлюється також зміною сучасного освітнього простору, до якого входять різні типи шкіл: традиційна школа (орієнтована на передачу знань), спеціалізовані школи із поглибленим вивченням одного чи кількох предметів, гімназії, ліцеї, інноваційні школи, засновані на авторських програмах, використанні нових методів і засобів навчання, школи, орієнтовані на одну чи декілька систем освіти.

Ураховуючи, що методична компетентність – це знання, вміння і досвідне оцінювання до об'єкта, предмета, змісту та структури мовознавчої дисципліни, вміння логічно обґрунтовано конструювати навчальний процес для конкретної дидактичної ситуації з урахуванням психологічних механізмів засвоєння, з огляду на специфіку професійної діяльності словесників, у структурі методичної компетентності вчителів української мови можна виділити складники: загальнометодична (дидактична) компетентність (до загальнодидактичних засад відносять науковість, систематичність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, свідомість, доступність викладу навчального матеріалу), лінгвометодичні компетентності, які в свою чергу розподіляються на лінгводидактичну компетентність і конкретно-методичну (часткову) компетентність.

Таким чином, приєднаємось до думки Н. Остапенко, яка дослідила структуру професійної компетентності випускника (майбутнього вчителя-філолога) і визначила родову природу поняття „лінгводидактичні компетентності” щодо предметних компетенцій – знань, умінь, оцінних ставлень, навичок і досвіду [5, с. 137].

Наша публікація не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. *Перспективним напрямом подальших наукових пошуків* у контексті визначеної проблематики вважаємо дослідження шляхів удосконалення лінгводидактичної компетентності вчителів української мови в системі підвищення кваліфікації.

### **Література**

**1. Кузьмина Н.В.** Професионалізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В.Кузьмина. - М. : Высшая

школа., 1990. – 119 с. **2. Лебедева О.В.** Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : [автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования]. – Нижний Новгород. – 2007. – 24 с. **3. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **4. Біляєв О.М.** Лінгводидактика рідної мови: Навчально-методичний посібник / О.М.Біляєв. — К. : Генеза, 2005. — 180 с. **5. Остапенко Н.М.** Теорія і практика формування лінгводидактичних компетентностей у студентів філологічних факультетів ВНЗ / Н.М. Остапенко. – Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2008. – 330 с.

**Студенікіна В. Лінгводидактична компетентність учителів української мови в структурі методичної**

У публікації подається теоретичне обґрунтування місця лінгводидактичної компетентності вчителів української мови в структурі методичної та лінгвометодичної компетентностей.

*Ключові слова:* лінгводидактична компетентність словесників, методична компетентність учителів української мови.

**Студеникина В. Лингводидактическая компетентность учителей украинского языка в структуре методической**

В публикации теоретически обосновывается место лингводидактической компетентности учителей украинского языка в структуре методической и лингвометодической компетентностей.

*Ключевые слова:* лингвометодическая компетентность, методическая компетентность учителей украинского языка.

**Studenikina V. Lingvodidaktical competence of teachers of the Ukrainian language in the structure of methodical**

The article deals with the theoretical notions of the essence of lingvodidaktical competence of teachers of the Ukrainian language in the structure of methodical and lingvomethodical competencies.

*Keywords:* methodological competence, methodological competence of the teachers of ukrainian.

## **ДИСКУРСНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

УДК 378: 811.161.2

**Н. Безгодова**

### **РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ**

Формування навичок професійної комунікації, студіювання особливостей фахової мови, самоформування й самовираження особистості – завдання вищої школи. Адже, „чим вищим є рівень національного мовлення як першоознаки інтелектуально-духовної атмосфери, тим вищий рівень свідомості людей” [1, с. 3].

Проблемі формування професійного мовлення майбутніх фахівців у науковій літературі присвячено чимало досліджень. До цієї теми в різні часи зверталися мовознавці Н. Бабич, І. Білодід, В. Виноградов, С. Єрмоленко, Л. Мацько; лінгводидакти О. Біляєв, Є. Голобородько, О. Горошкіна, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Симоненко; психолінгвісти Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, І. Зимня та ін. Питання підвищення культури професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей у межах дисертаційних досліджень вивчали Л. Барановська, Г. Берегова, Ж. Горіна, Л. Лучкіна, Т. Рукас, Л. Стасів, Н. Тоцька.

У результаті наукових досліджень визначено залежність змісту навчання української мови від профільної специфіки факультету; доведено необхідність опори на комунікативний потенціал мовних одиниць і категорій, які опановують студенти, виділено пріоритет комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови, що зумовлює вибір відповідних форм, методів, прийомів і засобів. Попри наявність праць, присвячених підвищенню культури мовлення студентів нефілологічних спеціальностей, проблема формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю не була предметом спеціального дослідження.

Отже, *метою нашого дослідження* є характеристика рівнів сформованості професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю.

Уведення до навчальних планів вишів України програми курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” спонукає майбутніх учителів природничого профілю до підвищення рівня формування професійного мовлення, що безпосередньо пов'язане з їхньою фаховою підготовкою.

Для розв'язання методичних завдань, пов'язаних із процесом формування професійного мовлення на базі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (факультет природничих наук, усього 118 студентів) був проведений діагностичний зріз, який мав на меті перевірити рівень усного й писемного мовлення майбутніх учителів за його основними ознаками: правильність мовлення, що передбачає добір форми слова, словосполучення, що відповідає нормам літературної мови; уживання слів і словосполучень у властивому їм значенні; редагування речень (текстів); дотримання орфоепічних і граматичних норм під час перекладу з російської мови на українську.

Виконання першого завдання мало виявити в студентів наявність умінь визначати тему й основну думку висловлювання, розуміння структурної будови тексту та вміння передавати його зміст відповідно до сформульованого завдання. Правильно виконали перше завдання 4,5% студентів. Вони точно й раціонально використовували мовні засоби для оформлення усного переказу. З деякими відхиленнями від норми літературної мови виконали завдання пересічно 25% студентів. У їхніх роботах була наявна незначна кількість помилок. Посередньо засвоїли мовну нормативність 42,5% студентів, їхні перекази містили значну кількість помилок різного виду й спостерігалось порушення послідовності викладу. У 28% студентів при переказуванні тексту, крім наявності помилок, виявився бідний лексичний запас, часто траплялися випадки неправильного слововживання, порушення логіки викладу. Така кількість помилок зумовлена тим, що у студентів не сформовано належним чином навички аудіювання, оскільки, сприймаючи текст, вони намагаються точно відтворити його, не стежачи за власним мовленням. Найбільше помилок допустили першокурсники на лексичному, граматичному рівнях. Досить часто в мовленні студенти припускали фонетичні помилки: неправильна вимова приголосних, м'яка вимова шиплячих тощо.

Усього 9% осіб змогли правильно перекласти слова-терміни українською мовою. Незначна кількість помилок виявлена в 23,2% студентських робіт. Частково правильно переклали терміни 44,4% студентів, не впоралися із завданням 23,4% студентів. Більшість помилок, допущених у перекладі, спричинено інтерферентним впливом: *побег – побіг* (замість *пагін, паросток, парость*), *углерод – вуглерод* (замість *вуглець*), *луковица – луковиця* (замість *цибулина*) тощо. Зустрічаються помилки діалектного характеру, як-от: *известняк – звьостка, ізвьостка* (замість *вапняк*), *млекопитающие – молочники* (замість *ссавці*) тощо.

У третьому завданні студенти повинні були в запропонованому тексті знайти слова іншомовного походження й замінити їх українськими відповідниками. Мета завдання – з'ясувати, чи керуються першокурсники поняттями семантики слова як критеріями відбору

необхідного слова чи, не маючи таких навичок, вони керуються словами іншомовного походження.

Завдання виявилось досить складним, оскільки тільки 18,2% студентів відшукали в тексті іншомовні слова й безпомилково замінили їх на українські відповідники, 42,6% студентів впоралися із завданнями з незначною кількістю помилок, 23,4% студентів допустили негрубі помилки. Найбільше помилок припустили 15,8% студентів. Студенти, виконуючи завдання третього тесту, не завжди усвідомлювали значення деяких слів, добір українських відповідників часто носив інтуїтивний характер, допускалися помилки інтерферентного характеру, наприклад: слова *масштаб* і *фактично* взагалі не були замінені українськими відповідниками, до слова *ландшафт* дібрали *природа* (замість *краєвид, пейзаж, вигляд*); *інтенсивний* – *швидкий* (замість *посилений, напружений*); *трансформація* – *перебільшення* (замість *перетворення, заміна*).

Четверте завдання – письмова робота, що складалася з окремих речень, у яких допущені лексичні й граматичні помилки. Студенти повинні були знайти ці помилки, відредагувати речення, дібравши правильні українські відповідники.

Правильно відредагували речення 21% студентів. Деякі неточності у виконанні цього завдання виявилися в 32,1% студентів. Частково правильними були відповіді в 32,7% студентів і неправильними – у 10,2% студентів. Ці студенти виявили невміння віднаходити мовленнєві недоліки. Більшість студентів залишили у відредагованих реченнях слова, уживання яких є стилістично невиправданим. Наприклад: *приймають участь, не дивлячись на..., показник, сама велика річка*.

Недоліки в письмових роботах свідчать про недосконале володіння лексичним складом української мови, оскільки мовленнєва підготовка студентів здійснювалася в українсько-російському середовищі.

Останнє завдання – написання твору-мініатюри на одну із запропонованих тем: „Географічні відкриття, які здивували світ”, „Чи можна врятувати світ від екологічної катастрофи”. Мета – перевірити грамотність студентів, уміння логічно будувати зв'язні висловлювання.

Правильно виконали завдання 16% респондентів. Їхні твори відповідали обраній темі, думки передані точно, у логічній послідовності, студенти використали зображувально-виражальні засоби мови, не допускали орфографічних і пунктуаційних помилок, 31,3% студентів-першокурсників допустили незначну кількість помилок, переважно орфографічних і пунктуаційних, 38,2% частково виконали письмове завдання (не завжди точно дотримувалися норм української літературної мови, порушували логіку викладу); а 14,5% студентів неправильно виконали завдання: їхні твори не відповідали обраній темі, не відрізнялися багатством і різноманітністю мовлення, порушувалася послідовність викладу. Студенти припускалися великої кількості помилок. Наприклад: *аби-хто (абихто), прекрашений (прикрашений), по-*

*материнській лінії (по материнській), саме красиве місто (найкраще), все рівно (усе ж, все одно).*

На підставі зрізових робіт студентів факультету природничих наук ми дійшли висновку, що переважна більшість першокурсників у своєму мовленні припускається орфоепічних, лексичних, граматичних помилок.

Серед лексичних недоліків трапляються граматичні помилки, що функціонують в умовах тісного українсько-російського міжмовного контактування:

- уживання в українських текстах російських слів через схожість за звучанням і написанням: *сидіти на місті, на Україні, по масштабу, орієнтуватися по зіркам, провести міроприємство;*
- ненормативне вживання слів в українських текстах: *здавати екзамени, вірно сказав, особиста справа, підписка на газети;*
- використання слів у невласивому для них значенні (міжмовна омонімія): *люба людина (будь-яка), самий кращій (найкращій), на протязі неділі (протягом тижня), приймати участь (брати).*

Помилки такого плану найбільш уживані в мовленні студентів і викликані бідністю словникового запасу, а також тотожними лексемами російської й української мов, що можна пояснити міжмовною інтерференцією. Морфологічні помилки:

- уживання неповної форми дієслів: *пита, нахиля;*
- неправильне визначення граматичного роду іменників: *степовий ковил (степова ковила), висока насип (високий насип);*
- неправильне вживання відмінкових закінчень іменників чоловічого роду: *Луганську (Луганська), Кам'яного Дінцю (Кам'яного Дінця);*
- неправильне вживання найвищого ступеня порівняння прикметників: *красивий (найкращий), самий мудрий (наймудріший), більш вищий (вищий);*
- помилки, допущені в перекладі з російської мови дієприкметників та дієприслівників: *виходя з аудиторії, вивчаючи мови, зная про стан природи;*
- помилки у вживанні складних і складених відмінкових форм числівників, а також в узгодженні числівників з іменниками: *семидесяти, двадцять чотири студента, двадцятью, семерьох.*

Велика кількість помилок у письмових роботах студентів зумовлена тим, що більшість мовців „як говорить, так і пише”, тобто відбувається перенесення помилок, яких припускаються мовці в усному мовленні, у писемне.

Здійснена градація студентів-першокурсників природничого профілю за рівнем сформованості їхнього професійного мовлення засвідчила, що лише 1,8 % студентів віднесено до категорії осіб з високим рівнем мовленнєвої підготовки. Вони орієнтуються в теоретичних відомостях із граматики й стилістики, мають досить сформовані нормативні й комунікативні вміння, тобто вільно володіють усною та писемною формою мовлення. Грамотно оформлювали

відповіді, здебільшого не припускаючись помилок, думки висловлювали чітко, логічно, точно.

Достатній рівень мовленнєвої підготовки мали 13,7 % студентів. Вони засвоїли основні лінгвістичні поняття та норми літературної мови. Більшість студентів цієї групи припускали незначну кількість помилок в усному й писемному мовленні, виявили достатні навички самокорекції та самоконтролю. 66,2 % респондентів мали середній рівень сформованості професійного мовлення. Вони переважно оволоділи відомостями з основних розділів мови: орфографії, лексики, орфоєпії, синтаксису, пунктуації. Однак припускають помилок різного характеру, використовуючи небагатий арсенал лінгвістичних та екстралінгвістичних засобів, що впливало на правильну побудову висловлювання.

До категорії осіб із низьким рівнем віднесено 18,3 %. В усному мовленні цих студентів спостерігалось порушення орфоєпічних норм, неточне недоцільне слововживання, неправильна побудова синтаксичних конструкцій, уживання росіянізмів і діалектизмів; у писемному мовленні припускалися великої кількості помилок. Студенти цієї групи виявили слабкі знання з української мови, отримані в середній школі.

Проведений діагностичний зріз дозволив установити, що переважна більшість студентів факультету природничих наук у загальноосвітній школі оволоділа середнім та низьким рівнем мовленнєвої підготовки (пересічно 84,5 %). Студенти виявили неглибокі знання шкільного курсу української мови, мають несформовані мовленнєві вміння й навички, необхідні для здійснення процесу комунікації, що вкрай необхідно майбутнім учителям; недостатньо володіють термінологічним словником. Низький рівень мовленнєвої підготовки пояснюється переважно об'єктивними причинами:

1. На рівень формування професійного мовлення студентів має великий вплив мовленнєве середовище, у якому вони знаходяться до вступу у вищі навчальні заклади. У вихідців із сільської місцевості переважає „суржикове мовлення”, інколи наявні діалектні слова, мешканці з міста недостатньо володіють українською мовою, оскільки навчання проводилося в середніх загальноосвітніх закладах південно-східного регіону України російською мовою, а на уроках української мови деякі вчителі віддавали перевагу теоретичним знанням і виробленню правописних навичок, що не сприяло формуванню мовленнєвих умінь і навичок.
2. Обмежена кількість годин на вивчення української мови (у старших класах – 1 година на тиждень) не дає змоги для формування професійного мовлення у вищих закладах освіти.
3. Випускники шкіл вступали до вищого навчального закладу на спеціальності нефілологічного профілю, тому вибір майбутнього фаху став своєрідною настановою на поглиблене вивчення в загальноосвітній школі дисциплін негуманітарного циклу.



Отже, завдання курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)” полягає в удосконаленні вмінь студентів користуватися всіма багатствами мовних засобів, у постійному збагаченні словникового запасу студентів природничого профілю, поглибленому засвоєнні норм літературної мови, формуванні вмінь і навичок зв'язного усного й писемного професійного мовлення. Це й визначатиме *перспективи розробки* ефективної методики формування професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю.

#### **Література**

**1. Лекції** з педагогіки вищої школи : Навч. посібник / В. І. Лозова [та інші]. - Х. : ОВС, 2006. - 496 с.

#### **Безгодова Н. Рівні сформованості професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю**

У статті аналізуються рівні сформованості професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю; визначено об'єктивні причини низького рівня підготовки студентів-першокурсників на основі діагностичного зрізу.

*Ключові слова:* професійне мовлення; діагностичний зріз; природничий профіль.

#### **Безгодова Н. Уровни сформированности профессиональной речи будущих учителей естественного профиля**

В статье анализируются уровни сформированности профессиональной речи будущих учителей естественных наук, определено объективные причины низкого уровня подготовки студентов-первокурсников на основе диагностического среза.

*Ключевые слова:* профессиональная речь; диагностический срез; естественный профиль.

#### **Bezgodova N. Professional speech levels of future teachers of Science**

The article is dedicated to the analysis of the levels of professional speech competence of future teachers of Science. The objective causes of the low level of training of the first year students are defined on the basis of diagnostic profile.

*Key words:* professional speech, diagnostic profile, Science study.

УДК 81.161.2: 378

**І. Варнавська**

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

Проаналізувавши сучасну теорію і практику мовленнєвої підготовки фахівців, можна зазначити, що недостатньо вивчено та розроблено теоретичні засади формування в студентів-нефілологів мовленнєвої компетентності. Закономірно, що в цій ситуації необхідним є пошук нових рішень у сфері професійної мовленнєвої культури майбутнього фахівця, вдосконалення механізмів, які регулюють якість його мовленнєвої діяльності. До причин, що визначають актуальність цієї проблеми, слід віднести соціальну ситуацію в суспільстві, де мовлення стає одним із найбільш мобільних чинників, спроможних впливати на слухача. А це спонукає до створення й реалізації науково обґрунтованої педагогічної системи, яка дає можливість забезпечити переведення існуючої загальнопедагогічної системи в якісно новий стан, оптимізувати зміст організації й управління процесом формування професійного мовлення.

У проблематиці, яка стосується характеристики і взаємодії різних чинників, що сприяють успішному розвитку професійного мовлення в студента, визначальними є погляди І. Зимньої, І. Зязюна, О. Киричука, А. Капської, О. Леонтьєва, В. Семиченко, Н. Тарасевич та ін., які вказують на об'єктивну потребу й можливість формування цього важливого компонента майстерності.

Виходячи з актуальності проблеми мовленнєвої компетентності фахівця, *метою статті* є обґрунтування теоретичних основ формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів та визначення критеріїв їх мовленнєвої професійної культури.

Основні принципові підходи нашого дослідження впливають із сучасних концепцій та положень про професійну підготовку у вищій школі, у яких обґрунтовано нове розуміння процесу формування мовленнєвої культури як закономірних, послідовних і неперервних змін, що відбуваються в ході становлення особистості студента-нефілолога.

Положення про професійно-орієнтовну сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності й потенціалу майбутнього фахівця є домінантою в пошуках шляхів та механізмів формування мовленнєвих умінь. Організація мовленнєвої діяльності в умовах університетської освіти, набуття студентами власного мовленнєвого досвіду, спрямованість особистості до саморозвитку й самореалізації, формування самосвідомості як передумови самостійності в оволодінні професійними мовленнєвими вміннями супроводжуються

відповідним корегуванням, підвищенням рівня професійної зрілості під час оволодіння різними мовленнєвими функціями.

Загальний мовленнєвий розвиток студента-нефілолога визначається якісним рівнем його мовленнєвої діяльності, яка виявляється у професійній діяльності, а також і в процесі його самореалізації як форми самопрояву, досягнення окресленої мети, осмислення сутності професійної мовленнєвої діяльності. Практична робота, гра, педагогічні ситуації із застосуванням різного характеру спілкування, у яких здійснюється розвиток мовленнєвих умінь студента, є психолого-педагогічними стимуляторами його професійної комунікативної діяльності в навчально-виховному процесі.

У загальному вигляді комунікацію можна визначити як змістовний аспект соціальної взаємодії. Процес комунікації складається з окремих актів, через які реалізуються основні її функції: управлінська – пов'язана з успішністю функціонування певної організації і є генетично та структурно вихідною; інформативна (обмін інформацією та науковий аналіз змісту інформаційних повідомлень); емотивна – пов'язана з емоційними переживаннями; фатична (встановлення контактів).

Отже, комунікативна компетентність – синтез теоретичних і практичних знань з реалізації управлінської, інформативної, емотивної, фатичної функцій у процесі спільної діяльності. Детально поняття „комунікативна компетентність” аналізується в роботах Ю. Ємельянова. Він трактує її як засновану на знаннях та чуттєвому досвіду здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, наголошуючи на тому, що така здатність передбачає соціально-психологічне навчання, тобто подальшу можливість навчатися спілкуванню. Комунікативна компетентність завжди набувається в соціальному контексті. Вона вимагає від особистості усвідомлення: а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки своєї роботи; б) власних перцептивних умінь, тобто здатності сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і “систематизованих білих плям” (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем); в) готовності сприймати нове в зовнішньому середовищі; г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм); д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з дією факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура); є) способів персоналізації навколишнього середовища (матеріальне втілення “почуття господаря”); ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання – житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектури тощо).

У процесі аналізу великої кількості концепцій виникла необхідність виділити три аспекти, які впливають на функціонування організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь студентів-нефілологів: соціокультурний, психологічний та педагогічний.

Соціокультурний аспект – характеризує відносну стабільність, традиційність та інокультурні впливи, динаміку соціальної стратифікації

суспільства, культурну орієнтацію його громадян, позитивну соціальну мотивацію людини тощо. Усе це загалом посилює збереження культурологічної лінії в ході формування професійних мовленнєвих умінь.

Психологічний аспект, що ґрунтується на положенні про взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього мовлення, мовлення і мислення, про мотивацію мовлення, особистісну установку мовця в ході мовленнєвого акту, адекватність ситуації форм мовлення.

Педагогічний аспект як узагальнювальний і результативний у процесі формування професійних мовленнєвих умінь студентів-нефілологів сприяє оволодінню системою знань в органічній єдності з педагогічними практичними діями, необхідними для вдосконалення й корекції мовленнєвої діяльності. У центрі уваги цього аспекту лежить положення про необхідність розвитку індивідуального інтересу до феноменів мови й мовленнєвої культури, створення педагогічних умов для самореалізації й саморозвитку особистості в процесі мовленнєвої діяльності, сприяння усвідомленню функціональної ролі мовленнєвої майстерності в педагогічній діяльності.

Прояв якостей мовлення в процесі діяльності утворюють таку стійку структуру, що спроможна регулювати особистісне ставлення студентів-нефілологів до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього фахівця до професійної мовленнєвої діяльності й проявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних якостей мовлення як компонента професіоналізму.

Пошук шляхів удосконалення рівня професіоналізму майбутнього фахівця в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу мовленнєвої діяльності як результату професійної підготовки. Причому вважаємо за потрібне наголосити на індивідуально-особистісних гранях навчання цій діяльності: усвідомлення студентами значущості слова і його впливу на учня, збагачення особистого словникового запасу, термінологічної бази, мовотворчих засобів, удосконалення техніки мовлення, вибір методики й активність застосування мовленнєвого інструментарію в професійній діяльності.

Як засвідчує практика, студенти вже з першого курсу спроможні засвоїти основні вимоги щодо мовленнєвої діяльності, зокрема, це стосується: необхідності опанування знаннями про дієву силу слова, мовлення, досконалого володіння словниковим запасом і навичками їх застосування відповідно до ситуації; володіння технікою мовлення (дихання, дикція, темп, інтенсивність, динаміка); прагнення впливати живим словом як на свій внутрішній стан, так і на стан (настрій) слухачів.

Виходячи із цих вимог, структура мовленнєвої підготовки студентів реалізується в таких чотирьох напрямках: 1) анатомо-

фізіологічний (фізичний); 2) лексико-граматичний; 3) культури мовлення; 4) мовленнєвої діяльності.

Усе це загалом сприяє успішній мовленнєвій підготовці, а відтак і введенню в практичний обіг поняття “мовленнєва підготовка”, яка враховує основні функції мовленнєвої діяльності будь-якого індивіда: інтегративну (поєднання біологічних і соціальних процесів); комунікативну (мовлення як засіб спілкування між людьми); навчальну (формування знань про мову і мовлення, розвиток умінь і навичок спілкування); формувальну (сприяє покращенню знань та умінь, саморозвитку та самовдосконаленню); культурологічну (культура мислення, культура почуття, культура мовлення тощо); розвивальну (орієнтація на індивідуально-особистісний підхід, спрямований на самореалізацію); соціальну (передача й формування соціального досвіду особистості, що практично можна здійснити за умови організації реальної й ситуативної діяльності студентів); інформативну (охоплює широке коло питань, які розкривають об’єктивні закономірності світу, систему знань, оцінок тощо); спонукальну (забезпечує активне ставлення до засвоєння знань, готовність кваліфікувати інформацію на рівні її необхідності й доцільності, створення емоційного комфорту); еталонно-показову (виховання за допомогою своєї діяльності й самої особистості, а не лише адекватно дібраних методів і засобів); пристосувальну (пристосування форми, якостей мовлення до ситуації).

Аналіз розвитку компонентів професійно-педагогічного мовлення дозволив визначити рівні мовленнєвої підготовки студентів: репродуктивний, продуктивно-перетворювальний і творчий.

Репродуктивний рівень характеризується загальним уявленням студентів про майбутню професію. Вони не володіють достатньою інформацією про мовлення як інструмент професійної дії, знають лише про окремі функції мовлення, зрідка використовують мовлення як засіб впливу, хоча при цьому цілком усвідомлено прагнуть наслідувати варіанти зразків професійного мовлення інших осіб залежно від ситуації. Простежується схильність студентів до ігнорування окремих якостей мовлення, особливо тих, які „не відпрацьовані”. У них недостатньо розвинений словниковий запас, уміння правильно конструювати мовлення.

Продуктивний рівень характеризується наявністю усвідомлення студентами значення не лише загальних умінь, а й професійних мовленнєвих із проявом позитивного ставлення до цього компонента професійної майстерності. Вони виявляють бажання до операційності застосування мовленнєвих умінь у практичній діяльності, більш активно включаються в навчальний процес на практичному рівні, уміють прогнозувати результати мовленнєвої діяльності, охоче шукають інтонаційні варіанти при визначеній педагогом меті мовлення. Студенти, віднесені до цього рівня, достатньо володіють лексичним запасом та

умінням конструювати речення й добирати для їх озвучення адекватну інтонацію.

Рівень творчого спрямування характеризується високим розвитком особистісних мовленнєвих умінь студентів як компонента їх професійної майстерності; усвідомленням їх ролі й позитивним до них ставленням; виразним проявом спеціальних знань і умінь у професійній діяльності; оперативним застосуванням тих чи інших умінь відповідно до ситуації й мети дії. На цьому рівні починається активне застосування словесної дії в майбутній професійній діяльності, проявляється мотивація до вдосконалення мовлення в різних формах роботи, досить високий рівень у володінні лексикою й логікою мовлення.

Суть нашого розуміння проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього фахівця в контексті формування його мовленнєвої майстерності визначається домінуванням самого мовлення (як виду діяльності) на всіх етапах роботи й у різних сферах його життєдіяльності. І хоча мовленнєві вміння не прив'язані до будь-якого блоку загальних умінь, проте вони тією чи іншою мірою проявляються в кожному з них. Аспекти висвітлення цієї проблеми і є *перспективою нашої подальшої роботи*.

#### **Література**

**1. Заброцький М. М.** Педагогічна психологія / М. М. Заброцький. – К. : МАУП, 2000. – С. 74-82. **2. Пасинок В. Г.** Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: [монографія] / В. Г. Пасинок. – Харків : Лівий берег, 1999. – 154 с. **3. Щербан Т. Д.** Компетентність – якісна характеристика спілкування // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка, АПН України / За ред. С. Д. Максименко. – К. : Гнозис, 2002. – Т. IV. – С. 327 – 332.

#### **Варнавська І. Теоретичні основи формування мовленнєвої компетентності студентів-нефілологів**

В статті розглянуто положення про професійно-орієнтовну сутність мовленнєвої діяльності як одного з компонентів професійної готовності і професійного потенціалу майбутнього фахівця. Виділено основні аспекти, які впливають на функціонування наукової організаційно-методичної системи формування мовленнєвих умінь. Проаналізовано рівні мовленнєвої підготовки студентів.

*Ключові слова:* компетентність, мовленнєві вміння, студенти-нефілологи.

#### **Варнавская И. Теоретические основы формирования речевой компетентности студентов-нефилологов**

В статье рассмотрены положение о профессионально-ориентировочной сущности речевой деятельности как компонента профессиональной готовности и профессионального потенциала

будущего специалиста. Выделены основные аспекты, которые влияют на функционирование научной организационно-методической системы формирования речевых умений. Проанализированы уровни речевой подготовки студентов.

*Ключевые слова:* компетентность, речевые умения, студенты-нефилологи.

### **Varnavska I. Theoretical foundations of speech competence of not studying philology students**

The article deals with the provision of vocational-oriented nature of speaking as one of the components of professional readiness and development of the future professionals. The basic aspects that affect the functioning of scientific and technical organization of the formation of speech skills are determined. The levels of students' speech training are analyzed.

*Key words:* competence, speech skills, not studying philology students.

УДК 378.147

**I. Дроздова**

### **ТЕКСТ І ДИСКУРС У ФОРМУВАННІ УКРАЇНСЬКОМОВНОГО ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

Соціально-комунікативну функцію тексту щодо розвитку й формування мовної особистості фахівця можна визначити й доповнити процесом віртуального спілкування адресанта в професійній діяльності, що передбачає закладення та розвиток властивості пронизування всіх провідних видів діяльності й можливість впливати на них, формувати й розвивати їх на відстані. Така „віртуальна професійна діяльність” відкриває нові функції тексту й нові можливості його організації в навчальній діяльності студентів-нефілологів ВНЗ України. Розмежування мовної системи й мовлення спонукає припустити, що слід розмежовувати моделі текстів – елементи мовної системи, які мають інваріантний характер і входять у парадигматичні відношення один з одним, і тексти – одиниці мовлення, що мають варіантний характер і входять у синтагматичні відношення один з одним у процесі комунікації.

*Метою статті* є визначення специфіки й значення тексту та дискурсу у формуванні й розвитку українськомовного професійного мовлення студентів-нефілологів вищих навчальних закладів України.

Тексти – одиниці мовлення – є мовленнєвою маніфестацією мовних моделей текстів. Зазначимо, що *модель тексту* – це певна система, тобто сукупність компонентів (комунікативних блоків), що об'єднується певними відношеннями, призначеними для виконання

певних функцій [10, с.7]. Визначення тексту як одиниці мовлення пов'язано зі значними труднощами, і, незважаючи на наявність великої кількості найрізноманітніших визначень тексту, однозначного лінгвістично наукового і загальноприйнятого визначення немає [15, с. 318]. В одній зі своїх робіт Л.С.Виготський пише: „Власне кажучи текст будь-якого обсягу може бути зведений до короткого висловлювання – тези, а побудування тексту постає як процес розгортання цієї тези (тематичної смислової опори, ядра). Те, що в думці міститься симультанно (одночасно), те в мовленні розгортається сукцесивно (послідовно) [2, с. 378]”. Таким чином, як і будь-яка форма письмової наукової комунікації, текст обов'язково передбачає наявність *трьох сторін: адресанта* (автора), *тексту й адресата* (реципієнта).

Соціально-комунікативна функція тексту передбачає такі процеси спілкування: 1) між адресантом і адресатом; 2) між аудиторією й культурною традицією, де текст виконує функцію колективної культурної пам'яті; 3) читача з самим собою, тоді як текст виступає в ролі медіатора, що сприяє структурній самоорієнтації читача; 4) читача з текстом, зумовлене тим, що високоорганізований текст уже не є лише посередником в акті комунікації й стає рівноправним співрозмовником; 5) між текстом і культурним контекстом, що набуває або метафоричного, або метонімічного характеру; переміщуючись до іншого культурного контексту, текст актуалізує приховані аспекти своєї кодової системи [7].

Існує декілька визначень тексту як комунікативної одиниці. Найбільш прийнятною для нас є одне з визначень, запропонованих І.Гальпериним, який під текстом розуміє знятий момент мовнотворчого процесу, поданий у вигляді конкретного процесу, відпрацьованого відповідно до стилістичних норм певного типу писемного (усного) різновиду мови. Ураховуючи це, під текстом будемо розуміти конкретний твір, що має заголовок, завершений щодо змісту цього заголовка, який містить взаємозумовлені частини й має цілеспрямовану й прагматичну установку [3, с. 524]. Однак зауважимо, що текст має також важливу ознаку: це особливим чином організоване смислове ціле, що є відображенням „фрагмента мовної комунікації” [6, с.140], зокрема й *мовної віртуальної комунікації*, яка складається з окремих мовленнєвих дій, що характеризуються спрямованістю на досягнення конкретної мети, яка належить сфері немовленнєвої діяльності адресанта. Вибір адресантом мовних засобів у межах тексту підпорядковується необхідності досягнення такої мети, бо текст на всіх своїх рівнях є актуалізацією прагматичних інтенцій його автора. Додамо ще таку ознаку як „текстовість”, розуміючи під цим наявність імпліцитно й експліцитно виражених якостей тексту, що актуалізують його на цей час і в цьому соціальному просторі або, як пише Ю.М.Лотман, „уміщують” його в певну позатекстову структуру [9, с. 33].

У структурі тексту відбиваються його екстралінгвістичні чинники, що визначають його функціональний стиль. Тексти наукової комунікації



оформлені в науковому функціональному стилі. Повідомлення з наукових статей відбивають розумову діяльність людини й характеризуються тими ж властивостями, що й наукове дослідження: безособовістю, об'єктивністю й абстрактністю. Лінгвістично це виражається в консервативності відбору мовних одиниць і в тяжінні до використання стереотипних мовних засобів, штампів на лексичному й синтаксичному рівнях [12, с. 16]; зазначено й властивості, що характеризують лексичний склад наукової літератури: 1) обмеженість; 2) недостатньо розвинена полісемія; 3) уникання переносного значення слів; 4) мала кількість емоційно або стилістично забарвлених слів [13, с. 223-224]. Цілісність тексту (когерентність тексту) – це складне явище, що виявляється одночасно як структурна, змістова й комунікативна цілісність тексту [11, с. 14]. У когерентності тексту для створення його зв'язності слугує принцип повторюваності, три механізми зв'язності тексту: 1) зчеплення; 2) повтор; 3) слідування [14, с. 31], задіяні в процесі створення текстів у науковій літературі незалежно від їх класифікацій за різноманітними критеріями.

Ф. Бацевич вважає, що в науковій літературі існують класифікації текстів за соціологічними, психолінгвістичними, власне комунікативними, функціонально-прагматичними критеріями тощо [1, с. 150-151]. Зазначена класифікація в нашому дослідженні допоможе раціоналізувати текстовий матеріал при вивченні української мови з метою розвитку професійного мовлення студентів-нефілологів, визначити тип комунікативного процесу, актуалізувати професійно-орієнтований підхід до мовлення за фахом студентів, ураховуючи прагматичну ситуацію, комунікативні стратегії, соціальні аспекти їхньої комунікації. Така типологія текстів за напрямками та функціонально-прагматичними критеріями сприяє більш повному розумінню специфіки тексту як виду мовної та мовленнєвої діяльності в усіх аспектах, зокрема для розмежування понять тексту і дискурсу.

Як синонімом терміна „*текст*” у лінгвістиці часто використовують термін „*дискурс*”, що є відносно новим поняттям. Тож ми з'ясуємо, *по-перше*, сутність та структуру, механізми комунікації, виявляємо співвідношення між **текстом і дискурсом**, бо розуміння їх природи дасть можливість указати, які саме вміння потрібно сформувати в студентів; *по-друге*, намагаємося дослідити природу тексту як основної форми організації мовлення, окреслити критерії та характеристики навчального тексту; *по-третє*, аналізуємо позиції адресанта/адресата під час комунікації, адже відомо, що ефективність професійного спілкування залежить від рівня його сформованості в студентів як майбутніх фахівців. Ми трактуємо професійне мовлення ширше, ніж мова фаху, воно розглядається як вид діяльності людей окремої галузі знань, що знаходить вияв у користуванні мовою цієї галузі в усній і писемній формах. Його формування ґрунтується на вдосконаленні мовленнєвої

діяльності, основу структури якої становить мовленнєва ситуація, а її кінцевим результатом є не тільки текст, а й дискурс.

*Дискурс* (від фр. discours – „мовлення”) – зв’язний текст у єдності з позамовними, зокрема прагматичними, соціокультурними, психологічними й іншими чинниками, або текст в аспекті подій чи мовлення як цілеспрямована соціальна дія або компонент взаємодії людей і механізмів їхньої свідомості [5, с. 52]. Незважаючи на близькість термінів „*текст*” і „*дискурс*”, у них є істотні відмінності, інакше існування останнього було б невинуватим. Часто *текст* розглядають як явище статичне, як результат мовної діяльності, а *дискурс* – як динамічне явище, як процес мовленнєвої діяльності. Ми приєднуємося до погляду дослідників (Б.Гаспаров, О.Залевська, М.Макаров та ін.), які вважають, що дискурс включає в себе одночасно два компоненти: і динамічний процес мовної діяльності, вписаної у її соціальний контекст, і її результат (тобто текст). Так, Б.Гаспаров визначає дискурс як „всякий акт використання мови”, „частку потоку людського досвіду, що безперервно рухається”, вбирає в себе й відображає в собі „унікальний збіг обставин, за яких і для яких від був створений [14, с.138]”. Зважаючи на таке розуміння дискурсу, гостро постає питання розмежування тексту й дискурсу з навчальною метою розвитку мовлення студентів-нефілологів як майбутніх фахівців.

Для нашого дослідження релевантним є розмежування базових понять сучасної лінгвістики „*текст*” і „*дискурс*”, а також виділення категорії „*професійний дискурс*”, оскільки ми вважаємо, що навчальні тексти за фахом формуються на стику професійного й навчального дискурсів і являють собою систему проєкцій цих дискурсів. Ми досліджуємо текст і дискурс у зв’язку з питанням їх ролі в навчанні професійного мовлення, репродукція і продукування тексту й дискурсу у формі монологу дозволяє вирішити проблему їх розмежування. У теоретичному плані це питання досить складне, ми не ставимо глобальні завдання диференціювання, а, переслідуючи цілі лінгводидактичного характеру й спираючись на вже відомі праці в цій галузі на вже виділені до нас базові ознаки зіставлених феноменів, вважаємо: у нашій ситуації доцільно під номінацією *текст* розуміти зафіксовані протяжні мовленнєві твори *жорсткої структури*: як правило, це структуровані закінчені мовленнєві твори, *зафіксовані* на паперових носіях (писемна форма), або на електронних носіях (усна форма). Під *дискурсом*, відповідно, ми розуміємо породжені, вільні, незалежні від зовнішнього *фіксування*, мовленнєві твори *гнучкої структури*, які функціонують, як правило, в усній формі (звичайно це *незавершені/або завершені* мовленнєві твори, що також мають свою структуру, однак гнучку, що піддається різним трансформаціям і інтерпретаціям), у силу своєї незафіксованості і гнучкості відкриті для численних інтерпретацій. Ці визначення слугують ідентифікації і диференціації явищ, пов’язаних із *дидактичним аспектом* породження монологічного дискурсу. Разом із

позначеними феноменами ми використовуємо також і їх похідні: I. 1) „**спеціальний текст**” – текст зі спеціальності у його: а) писемній формі; б) усній формі, зафіксованій на електронних носіях; 2) **науковий текст** (у його писемній формі); II. 1) **спеціальний дискурс** – мовленнєві варіанти розгортання тексту/тексту-дискурсу, співвіднесеного з тією чи іншою спеціальністю: потенційні і реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях), що мають відкритий характер (потенцію до подальшого конструювання і реконструювання); 2) **науковий дискурс** – потенційні/реальні (не зафіксовані на матеріальних носіях) мовленнєві варіанти наукового тексту/тексту-дискурсу, співвіднесені з уявленнями про зміст і структуру наукового (описового, „пояснювального”) мовлення, що розгортається відповідно до цих уявлень; 3) **монологічний дискурс** – незафіксовані на *електронних/ паперових* носіях усні мовленнєві твори в його монологічній формі (на відміну від усного мовленнєвого твору діалогічного характеру).

Ми користуємося запропонованою Н. Формановською [16] номінацією *текст-дискурс*, розуміючи під цим вербальним комплексом *дискурс*, за своєю структурою вельми близький феномену, позначеному нами як *текст* (тобто це *дискурс*, за ознакою „жорсткості” наблизений до *тексту*). Значне місце в нашому дослідженні також займають комунікативний і когнітивний аспекти *тексту/дискурсу*. У результаті з *комунікативними цілями* пропонується використовувати *інформативно-констатувальні, інформативно-аргументативні й інформативно-експлікативні спеціальні тексти, співвіднесені з актуальними для навчального процесу жанрами*. Як базовий тип тексту з метою формування мовної особистості студента-нефілолога в навчанні української мови з метою розвитку професійного мовлення (формування тезаурусу особистості) у модель закладається *інформативно-констатувальний* тип тексту як оптимальний з точки зору його розгорнутості й закодованості в ньому базових метатем, що функціонують у навчальному процесі студентів (завдання *когнітивного* характеру). Особливо це стосується навчальних метатем „Українська наукова термінологія”, а також „Науковий текст. Структура мовного оформлення”. На поданих типах текстів формуються тексти-дискурси (тобто дискурс жорсткої структури). Однак у *комунікативних цілях*, тобто з метою формування справжнього, творчого професійного дискурсу, гнучкого за своїми характеристиками й спрямованого на конкретного адресата, нами також використовуються *інформативно-експлікативний тип тексту в його опозиції до інформативно-констатувального* [236]. Цей підхід дозволяє розглянути різні варіанти текстових/ дискурсних реалізацій на основі єдиного інваріанта – метатем, що дозволяє студентам конструювати свій, творчий і гнучкий, монологічний дискурс, заданий певною професійною ситуацією спілкування (насамперед адресатом).

Ми вважаємо дискурс мовленням в аспекті події, пронизаним екстралінгвістичними, соціокультурними, психологічними, професійними й іншими чинниками. Ситуація в дискурсі – це вид репрезентації знань, що залежать від особистого досвіду учасників комунікації, мовлення яких може супроводжуватися мімікою, жестами, емоційно-експресивним впливом на мовця, тому дискурс визначається в певних формах функціонування мови – інтерв'ю, екзаменаційному діалозі, у професійному спілкуванні: робочому інструктажі, диспетчерській або оперативній нараді тощо. Саме дискурс є „середовищем” для професійного спілкування, тим простором, у якому циркулюють різні фахові дискурси, створюються нові на перехрестях інших дискурсів, що є одночасно частиною цього професійного простору. Дискурс як комунікативний процес не має чітко окреслених меж, взаємодіє з іншими професійними дискурсами, переходить з одного дискурсу на інший, відокремити які можна лише теоретично, абстрагуючись від тих або інших параметрів, оскільки дискурс, на відміну від тексту, – поняття відносне, яке є скоріше суб'єктивним, бо пов'язане безпосередньо з процесом спілкування за фахом, яке індивідуальне, суб'єктивне, неперервне, якщо ми говоримо про неперервність циркуляції виробничої інформації в середовищі професійної діяльності людини. *Перспективою* вважаємо подальше дослідження ролі тексту та дискурсу у формуванні й розвитку українськомовного професійного мовлення студентів-нефілологів.

#### **Література**

- 1. Бацевич Ф.С.** Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видав. центр „Академія”, 2004. – 344 с. – (Альма-матер).
- 2. Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- 3. Гальперин И.Р.** Грамматические категории текста / И.Р. Гальперин // Известия АН СССР. – 1977. – Т. 36, № 6. – С.522–533. – (Серия. Литературы и языка.).
- 4. Гаспаров Б.М.** Язык, память, образ: Лингвистика языкового существования / Б.М. Гаспаров. – М. : Нов. лит. обозрение, 1996. – 352 с.
- 5. Зеленько А.С.** Загальне мовознавство: Методи, аспекти, прийоми й процедури дослідження мови / А.С. Зеленько. – Луганськ : Альма-матер, 2002. – 86 с.
- 6. Колшанский Г.В.** О смысловой структуре текста / Г.В. Колшанский // Лингвистика: материалы науч. конф. МГПИИЯ им. М.Тореза. – М. , 1974. – С.140–142.
- 7. Кондратов П.Е.** Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект: автореф. дис. на соискание учен. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.02 “Русский язык” / П.Е. Кондратов. – Краснодар, 2004. – 19 с.
- 8. Лебединский С.И.** Теория обучения русскому языку как иностранному: психолого-лингвистические и лингвометодические аспекты: учеб. пособие для студентов / С.И. Лебединский. – Минск : Изд-во БГУ, 2005. – 391 с.
- 9. Лотман Ю.М.** Анализ поэтического текста / Ю.М. Лотман. – Л. :

Просвещение, 1972. – 270 с. **10. Мороховский А.Н.** Некоторые основные понятия стилистики и лингвистики текста / А.Н. Мороховский // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К., 1981. – С. 6–13. **11. Москальская О.И.** Текст как лингвистическое понятие / О.И. Москальская // Иностранные языки в школе. – 1978. – С. 9–17. **12. Разинкина Н.М.** Развитие языка английской научной литературы: лингвостилистическое исследование / Н.М. Разинкина. – М. : Наука, 1978. – 257 с. **13. Теппер Н.М.** Изучение словарного состава английской научной литературы / Н.М. Теппер // Иностранные языки в высшей школе: сб. науч. ст. – М., 1962. – Вып. 4. – С. 220–228. **14. Федотова Л.Н.** Синтаксис текста и понимание при чтении / Л.Н. Федотова // Проблемы изучения иностранных языков в заочной и вечерней высшей школе: сб. ст. – Л., 1977. – Вып. 2. – С. 31–39. **15. Фивегер Д.** Лингвистика текста в исследованиях ученых ГДР / Д. Фивегер // Синтаксис текста. – М. : Наука, 1979. – С. 314–324. **16. Формановская Н.И.** Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н.И. Формановская. – М. : Икар, 2007. – 480 с.

**Дроздова І. Текст і дискурс у формуванні українськомовного професійного мовлення студентів-нефілологів**

У статті розглянуто і проаналізовано деякі аспекти тексту і дискурсу для формування українського професійного мовлення студентів. Аналіз специфічних видів і функцій тексту й дискурсу щодо розвитку мовної особистості майбутнього фахівця дозволяє закласти й розвивати властивості всіх провідних видів діяльності й можливість впливати на них та удосконалювати під час навчання української мови у вищій школі, що має значні перспективи для організації навчальної діяльності студентів-нефілологів ВНЗ України.

*Ключові слова:* текст, дискурс, віртуальна професійна діяльність, мовна віртуальна комунікація, професійний дискурс.

**Дроздова И. Текст и дискурс в формировании украиноязычной профессиональной речи студентов-нефилологов**

В статье рассмотрено и проанализировано некоторые аспекты текста и дискурса для формирования украинской профессиональной речи студентов. Анализ специфических видов и функций текста и дискурса по отношению к развитию языковой личности будущего специалиста позволяет заложить и развивать свойства всех ведущих видов деятельности и возможности влиять на них и усовершенствовать во время обучения украинскому языку в высшей школе, что имеет значительные перспективы для организации учебной деятельности студентов-нефилологов вузов Украины.

*Ключевые слова:* текст, дискурс, виртуальная профессиональная деятельность, языковая виртуальная коммуникация, профессиональный дискурс.

**Drozdova I. Text and discourse in the formation of Ukrainian professional speech in students of non-philological departments**

The article reviews and analyses some aspects of text and discourse for the formation of Ukrainian professional speech of the students. The analysis of the specific types and functions of text and discourse regarding the development of speech personality in a future professional allows us to establish and develop features of all leading types of activities, as well as to influence and improve them during learning Ukrainian language in higher school, that has significant prospective for organizing educational activity of students of non-philological departments at higher educational establishments of Ukraine.

*Key words:* text, discourse, virtual professional activity, verbal virtual communication, professional discourse.

УДК 378: 81'271

**К. Климова**

**ЗАВДАННЯ НА РОБОТУ З ТЕКСТОМ У СИСТЕМІ  
ПРОФЕСІЙНОЇ УКРАЇНСЬКОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-НЕФІЛОЛОГІВ**

Сучасна методика навчання української мови у вищій школі спрямована на втілення в життя європейських вимог до співдіяльності викладача і студентів у рамках навчально-науково-виробничого середовища, створеного в педагогічному університеті. Ідеться про демократизацію навчального процесу, про мовне самонавчання та взаємонавчання студентів засобами сучасних інформаційних технологій; про поєднання навчально-пізнавальної, виробничо-професійної та науково-дослідної роботи студентів з української мови, про розвиток креативності майбутніх педагогів, про впровадження інтерактивних форм кооперативної аудиторної та позааудиторної діяльності. Помітно активізувався пошук оптимальних методів і прийомів формування мовної особистості майбутнього вчителя (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Дороз, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Н. Остапенко, М. Пентилюк, М. Плющ, С. Караман, І. Кочан, В. Мельничайко, Т. Рукас, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Струганець, Ю. Тельпуховська та ін.). З огляду на це поставлена в статті *мета* – охарактеризувати систему завдань з української мови, спрямовану на формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів-нефілологів, видається нам актуальною.

Завдання з української мови на нефілологічних факультетах педагогічних ВНЗ зумовлені способами діяльності студентів у процесі їх професійної мовно-мовленнєвої підготовки. Підхід до навчання як до

діяльності майбутніх учителів у трьох площинах — навчально-пізнавальній, розвивально-виховній (у тому числі науково-дослідній) та квазіпрофесійній (професійно-комунікативній) — відображено нами в системі аудиторних та позааудиторних завдань, спрямованих на формування мовнокомунікативної професійної компетенції. Оптимальними для цього є завдання на роботу з текстом.

Спираючись на сформовані в школі вміння студентів виконувати різні види мовного розбору, викладач вишу засобом роботи з потужним дидактичним матеріалом – текстом – розвиває мовну особистість кожного майбутнього вчителя. Науковці виділяють ряд основних ознак тексту: 1) текст є комунікативною одиницею, що відображає комунікативну мету адресата; 2) текст відтворюється, має граматичну, інтонаційну й смислову завершеність; 3) текст є основним видом дидактичного матеріалу; 4) текст поповнює знання студентів про систему української мови на всіх мовних рівнях; 5) текст виконує тренувальну функцію – формування умінь і навичок практичного використання знань студентів з української мови; 6) текст розвиває основні види мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання, письмо [1, с. 143 – 147]. Отже, текст закономірно є основою комплексного формування усіх складових мовнокомунікативної професійної компетенції – орфографічної, фонологічної та орфоепічної, лексичної та фразеологічної, граматичної та пунктуаційної, стилістичної та дискурсивної.

Слід організувати роботу студентів-нефілологів із текстом так, щоб завдання, пропонувані на практичних заняттях, поєднувалися із завданнями для самостійного позааудиторного виконання. Прикладом є *„Пакет завдань з української мови на роботу з текстом”* до навчального модуля з української мови, призначений для студентів денної, заочної та дистанційної форм освіти (див. зразок). Зазначимо, що *„Пакет завдань з української мови на роботу з текстом”* є складовою навчально-методичного забезпечення дисципліни. Він опрацьовується кожним студентом поступово: аудиторна робота (15-20 хвилин практичного заняття) чергується з позааудиторною (викладач консультує студентів, перевіряє самостійно виконані ними завдання в позанавчальний час). Кожне завдання оцінюється за 100-бальною шкалою, а зведена оцінка за *„Пакет завдань з української мови на роботу з текстом”* впливає на індивідуальний рейтинг студента.

Структура пакету завдань передбачає застосування комплексу таких методів навчання української мови, як: метод вправ (н-д, граматико-правописні диктанти), робота з підручником, електронними джерелами (зокрема гіпертекстом), реферування, дидактична гра, метод ПРЕС, навчальна дискусія, *„Дерево рішень”*, *„Круглий стіл”*, інсценізація твору, метод проектів (дослідницьких, творчих, інформаційних), моделювання комунікативних ситуацій, *„Мікрофон”*, мультимедійна презентація та ін. Викладач, який виконує контрольню-координуючу

функцію, застосовує такі *прийоми*, як: постановка проблеми, пояснення, інструктаж, показ зразка виконання пакету завдань, перевірка й оцінювання рівня сформованості знань, умінь і навичок студентів з української мови. Прийомами навчання студентів є такі, як: узагальнення, систематизація знань, спостереження, читання тексту, переказ тексту, заучування тексту, формулювання запитань за текстом, самоперевірка тексту диктанту, робота зі словниками, складання пам'ятки (алгоритму з мови), взаєморедагування студентами письмових робіт, складання плану тексту, лінгвістичний аналіз тексту — повний, частковий, дискурсивний аналіз; зіставлення мовних явищ в умовах білінгвізму, впливу регіональних діалектів; алгоритмізація, робота з наочністю; створення проблемних ситуацій тощо.

Оптимізують роботу з текстом такі прийоми розвитку критичного мислення студентів, як: ПМЦ Едварда де Боно, прийом сюжетної таблиці, „Мозковий штурм”, „Грунування”, прийом „Вільного письма” (н-д, для написання 5 – 10-хвилинного есе на основі прочитаного тексту), діаграма Вена, „Акваріум”, „Синтез думок”, „Кубування” та ін.

Пакет завдань до навчального модуля будується на основі тексту, добір якого потребує від викладача особливої ретельності. Текст повинен бути пізнавальним, цікавим, прийнятним для диктування, правописно насиченим, чітко структурованим. Доцільно використати художній текст, який є оптимальним для виконання студентами дискурсного, лінгвістичного, виконавського видів аналізу, виразно прочитати твір перед групою. Твір або уривок з твору може мати виховний підтекст, його тема повинна стимулювати майбутніх учителів до виконання індивідуальних і групових продуктивних, педагогічно спрямованих завдань з української мови. Творча робота студентів з текстами українознавчого спрямування покликана формувати українськомовну особистість майбутнього вчителя на ґрунті національної культури. Важливим завданням викладача є також розвиток особливої інтелектуальної здібності студентів, яку Л. Мацько й О. Семенов визначають як „здібність породжувати нові знання на основі нагромаджених з метою пояснення як своїх дій, так і дій інших мовних особистостей” [2, с. 58]. Наведемо зразок, за яким викладач української мови може побудувати свій пакет завдань, виходячи з конкретного, дібраного ним тексту:

**Пакет завдань з української мови на роботу з текстом (модуль І)**  
**для аудиторного та позааудиторного навчання студентів денної,**  
**заочної та дистанційної форм освіти**

**Методичний коментар**

*Частина годин, відведених на аудиторну та індивідуально-самостійну роботу студентів з модулів дисципліни, використовується для виконання пакетів завдань.*



*Пакет завдань створений з метою комплексного формування складових мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів-нефілологів (МКПК) на основі роботи з текстом. Структурою і змістом пакету завдань передбачено систематизоване й систематичне мовне самонавчання та самовдосконалення майбутніх учителів на основі здобутих знань, умінь і навичок. До пакету завдань входить список інформаційних джерел, у тому числі Інтернет-ресурсів (гіпертекстів).*

*У процесі виконання завдань застосовуються традиційні й інноваційні методи та засоби навчання й самонавчання. Фронтальні, групові, індивідуальні завдання виконуються студентами поступово, протягом вивчення модуля дисципліни. Кількість пакетів дорівнює кількості модулів. За виконання пакету завдань у журналі навчальних досягнень академічної групи в графі „Пакет завдань модуля” виставляється оцінка – середній бал від усіх виконаних завдань. Вона впливає на підсумкову оцінку за модуль. Від першого до останнього пакетів зміст завдань поступово ускладнюється, що зумовлено прогнозованим зростанням рівня МКПК студентів під час вивчення курсу української мови у ВНЗ.*

#### **Типова структура пакету завдань на роботу з текстом.**

- Граматико-правописний диктант (письмова вправа виконується фронтально, текст диктанту читає й перевіряє викладач).
- Самоаналіз орфографічних і пунктуаційних помилок у тексті диктанту (письмове завдання виконується за схемою індивідуально кожним студентом і перевіряється викладачем методом бесіди згідно з графіком проведення індивідуальних консультацій).
- Лінгвістичний аналіз тексту за схемами лексичного, фонетичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного аналізу. Письмове завдання виконується в 5 малих групах методом „Джигсоу”. Викладач оцінює роботу кожного учасника групи.
- Виконавський аналіз тексту художнього стилю – письмове домашнє завдання за схемою:

*А. Літературно-творчий аналіз тексту (розповідь про автора та особливості його епохи; родова й жанрова належність твору; тип тексту; структура тексту; стислий переказ тексту; пояснення незрозумілих у тексті слів (за допомогою словників).*

*Б. Дійовий аналіз тексту (кінцева мета автора (зверхзавдання); якими я бачу героїв та місце події (словесні замальовки); ставлення до твору, героїв. Чи бачу у творі підтекст (прихований зміст)?*

*В. Словесна цільова дія (використання автором художніх засобів виразності (тропів, особливих синтаксичних структур); використання звукових засобів виразності (складання партитури всього тексту або однієї з його частин).*

- Викладач перевіряє виконане кожним студентом завдання.

- Виразне читання тексту студентами на занятті (колективне оцінювання техніки мовлення майбутнього вчителя).

- Виконання одного з творчих завдань на основі опрацьованого тексту (за вибором студента). Наприклад: *скласти розповідь на пропонувану вчителем тему, скласти кросворд, асоціативний куц тощо.*

Завершується робота над пакетом завдань підведенням підсумків: 1) оголошення зведених оцінок; 2) аналіз і самоаналіз типових помилок студентів при виконанні комплексу завдань.

Отже, виконання кожним студентом пакету завдань на роботу з текстом оптимізує процес підготовки майбутніх учителів-нефілологів до українськомовної професійної комунікації. Окрім того, це раціональний спосіб вирішення проблеми формального використання годин, відведених на індивідуально-самостійну роботу з курсу української мови. *Перспективою* бачимо підготовку інших пакетів завдань з української мови на роботу з текстом у процесі підготовки майбутніх учителів-нефілологів.

### **Література**

**1. Мединська Н.** Дидактичний матеріал як засіб збагачення граматичного ладу мовлення майбутнього вчителя-словесника / Наталія Мединська // Проблеми формування мовної особистості учнів середніх загальноосвітніх закладів. Збірник наукових праць. – Рівне, 2006. – С. 143 – 147. **2. Мацько Л.** Проблеми мовної культури вчителя у спадщині Олександра Захарченка (До 70-річчя від дня народження педагога-академіка) / Л.І. Мацько, О.М. Семенов // Дивослово. – № 3(600). – 2007. – С. 58 – 62.

### **Климова К. Завдання на роботу з текстом у системі професійної українськомовної підготовки майбутніх учителів-нефілологів**

Автор статті презентує пакет завдань для аудиторної та позааудиторної роботи з текстом на нефілологічних факультетах педагогічних університетів. Він передбачає застосування комплексу традиційних та інноваційних методів навчання української мови, спрямованих на формування мовнокомунікативної професійної компетенції майбутніх учителів.

*Ключові слова:* компетенція, навчальна діяльність, пакет завдань.

### **Климова Е. Задания на работу с текстом в системе профессиональной украинскоязычной подготовки будущих учителей-нефилологов**

Автор статьи представляет пакет заданий для работы с текстом на нефилологических факультетах педуниверситетов. В нем использованы традиционные и инновационные методы обучения,

направленные на формирование языковой коммуникативной компетенции будущих учителей.

*Ключевые слова:* компетенция, учебная деятельность, пакет заданий.

**Klimova Ye. Tasks for Text Work in the System of Professional Ukrainian Language Training of Prospective Non-Philology Teachers**

The author proposes tasks for text work in non-philological departments at teacher-training Universities. It contains traditional and innovative teaching methods aimed at language communicative competence formation of prospective teachers.

*Key words:* competence, educational activity, task package.

УДК 378.016 : 811.161.2

**К. Лихачова**

**ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРАВИЛЬНОСТІ МОВЛЕННЯ  
СТУДЕНТІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В  
КЛАСИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ**

Сучасні вимоги до професійної підготовки фахівців ставлять перед вищою школою нові завдання, одним з яких є формування комунікативної компетентності майбутнього економіста. Специфіка діяльності економіста передбачає оволодіння навичками спілкування у визначеному професійному колективі, уміннями, що забезпечують вирішення завдань, які складають сутність професійної діяльності.

Період розвитку суспільства в нашій державі відкриває широкі можливості для оновлення змісту освіти, що дає змогу формувати духовно багате й професійно підготовлене покоління. Реформа вищої школи, її цілеспрямованість на гуманізацію та гуманітаризацію освіти дає можливість сформувати соціальне замовлення суспільства щодо надання мовної свідомості студентам – майбутнім фахівцям із різних галузей економіки, оскільки вміння спілкуватися мовою професії підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися не тільки на виробництві, а й у безпосередніх ділових контактах.

Відповідно до принципів сучасної освіти у студентів-нефілологів ВНЗ повинні вироблятися певні професійні якості, у тому числі й лінгвістична підготовка, що передбачає вільне володіння українським фаховим мовленням. Найвищим рівнем формування мовної особистості й виявом мовної культури вважається рівень володіння фаховою мовою.

Актуальність цієї статті зумовлена завданням сформувати в майбутніх економістів правильне фахове мовлення. Теоретичною основою дослідження стала методична та лінгводидактична література, де приділяється увага проблемам формування мовленнєвої культури (Н.Бабич, О.Біляєв, А.Коваль, О.Олійник, Г.Волкотруб, В.Пасинок, М.Пентилюк, В.Мельничайко та ін.), ідеям комунікативно-діяльнісного підходу до навчання мови (С.Шевчук, М.Вашуленко, І.Гудзик, Л.Мацько, В.Мельничайко та ін.) тощо.

*Мета статті* – аналіз стану проблеми формування правильності професійного мовлення студентів-економістів, теоретичне обґрунтування та практичні рекомендації розв'язання означеної проблеми.

Проблема оволодіння основами професійного мовлення й мовленнєвою поведінкою економіста може бути успішно вирішена в тому випадку, коли це навчання буде засноване на єдиній концепції, на базі цілісного курсу. Основою цієї концепції може стати риторичний підхід, орієнтований на пошуки, теоретичне осмислення й практичне

втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективним, успішним, результативним професійним мовленням.

Під час формування мовної компетенції студентів викладач використовує такі види роботи, як бесіда, анкетування, тестування. Використання анкет та тестів допомагає викладачу проаналізувати стан та рівень загальної культури студентів, їх моральні цінності, уподобання. Культура мовлення сучасної молоді постійно знаходиться під впливом соціальних змін, як позитивних, так і негативних, що відбулися в нашій країні особливо в останні десятиліття. Прийнято розрізняти вищий і нижчий рівень мовленнєвої культури людини. Нижчий рівень – перший ступінь оволодіння літературною мовою: правильність мовлення та дотримання норм літературної мови. Правильне мовлення – це мовлення людини, у якому не допускаються помилки у вимові, у вживанні слів та їхньому утворенні, у побудові речень. Вищим рівнем мовленнєвої культури прийнято вважати правильне мовлення: людина не тільки не допускає помилок, але й уміє будувати своє висловлення; найбільш повно розкриває його тему й головну думку; відбирає найбільш придатні слова і конструкції з урахуванням того, до кого й за яких обставин вона звертається [1, с. 104].

Головна мета кожної культурної людини полягає в збагаченні свого мовлення, його удосконалюванні. Необхідно навчитися відчувати свого співрозмовника, уміти відбирати найбільш придатні для кожного випадку слова та конструкції. Культурою мови називають „дотримання ustalених мовних норм усної й писемної літературної мови, а також цілеспрямоване, майстерне використання мовно-виражальних засобів залежно від мети й обставин спілкування” [2, с. 221].

Етикет і мовлення тісно пов'язані між собою. Мовленнєвий етикет можна визначити як правила, що регулюють мовленнєву поведінку. Це широка зона одиниць мови й мовлення, яка словесно виражає етикет поведінки, дає нам у руки ті мовні багатства, які є в кожному суспільстві для вираження неконфліктного ставлення до людей, а етикет регулює складний вибір доречного засобу конкретно людиною, для її конкретного адресата, у конкретному випадку, ситуації. Дуже важливо ознайомити майбутніх фахівців з етикетом поведінки, а також з мовленнєвим етикетом. Якщо студент не буде знати прийнятих у суспільстві правил мовного етикету, не буде володіти вербальними формами вираження ввічливості, йому буде важко встановлювати ділові контакти і він не зможе на високому рівні здійснювати процес спілкування. Кожен студент вищого навчального закладу повинен знати етикетні одиниці, якими виражається формули подяки, етикетні формули звертань, вітання, прощання, вибачення тощо.

Мовленнєва діяльність - це об'єктивний процес, оскільки він стосується носіїв мови й водночас - це суб'єктивний процес, який реалізується завдяки мовленню суб'єкта, має свою мисленнєву базу, особистісні голосові та емоційні прояви, особистий інструментарій

впливу на співрозмовника залежно від конкретної мети [3, с. 117]. Крім того, це одна з умов особистісного самовираження, самореалізації. Звідси можна зробити висновки про мовленнєву діяльність як про процес і результат дії, як про структурний елемент будь-якої діяльності, як про складову професійної діяльності. Прояв якостей мовлення в процесі діяльності утворюють таку стійку структуру, яка спроможна регулювати особистісне ставлення студентів до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього економіста до професійної мовленнєвої діяльності і проявляються в свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних якостей мовлення як компонента професіоналізму.

Залежно від мети спілкування, сфери використання мови, мовлення студентів-економістів по-різному оформлюється, що дає можливість говорити про стилі мовлення. Мова обслуговує людей в усіх сферах їхньої матеріально-виробничої та інтелектуальної діяльності. Тому в ній своєрідно використовуються ті або інші слова і звороти, синтаксичні конструкції і речення, ритм та інтонація. Внаслідок цього утворюються певні різновиди мови, що називаються стилями. Стиль - це різновид літературної мови (її функціональна підсистема), що обслуговує певну сферу суспільної діяльності мовців і відповідно до цього має свої особливості добору й використання мовних засобів [4 с. 413]. Стиль – поняття мовленнєве, і визначити його можна враховуючи завдання мовлення, сфери спілкування.

Пошук шляхів удосконалення рівня професіоналізму майбутнього економіста в умовах університетської освіти потребує глибокого аналізу мовленнєвої діяльності як результату мовленнєвої підготовки. Дуже важливо наголосити на індивідуально-особистісних межах навчання цій діяльності: усвідомлення студентами значущості слова і його впливу на особу (колегу, клієнта), збагачення особистого словникового запасу, термінологічної бази, мовотворчих засобів, удосконалення техніки мовлення.

Студенти вже з першого курсу спроможні засвоїти основні вимоги щодо мовленнєвої діяльності, це:

- необхідність опанування знаннями про дієву силу слова, мовлення, досконалого володіння словниковим запасом і навичками їх застосування відповідно до ситуації;
- володіння технікою мовлення (дихання, дикція, темп, інтенсивність, динаміка);
- прагнення впливати живим словом як на свій внутрішній стан, так і на стан (настрій) слухачів (майбутніх клієнтів, колег).

Виходячи з цих вимог, структура мовленнєвої підготовки студентів реалізується в таких чотирьох напрямках:

- 1) анатомо-фізіологічний (фізичний);
- 2) лексико-граматичний;
- 3) культури мовлення;

4) мовленнєвої діяльності [5, с. 97].

Усе це сприяє успішній мовленнєвій підготовці, бо кожний, хто отримує сьогодні вищу освіту, повинен учитися глибоко пізнавати тонкощі рідної мови, сприймати красу слова.

Правильність мовлення – це правильне, не перекручене розуміння понять, термінів, якими передаються ці поняття, доречне їх уживання, зв'язок думок і понять у єдину теорію, ясність викладу [4, с. 434].

Формування правильності мовлення студента-економіста передбачає:

– оволодіння знаннями про суть, правила й норми спілкування, про вимоги до мовленнєвої поведінки в різних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях;

– оволодіння комунікативно-мовленнєвими вміннями;

– усвідомлення специфіки спілкування, особливостей комунікативно-мовленнєвих ситуацій, характерних для професійної діяльності економіста;

– оволодіння вмінням вирішувати комунікативні і мовленнєві завдання в конкретній ситуації спілкування;

– оволодіння досвідом аналізу і створення професійно значущих типів висловлень;

– розвиток особистості, що вмє застосовувати отримані знання і сформовані вміння в нових постійно змінних умовах прояву тієї чи іншої комунікативної ситуації, здатної шукати й знаходити власне вирішення різноманітних професійних завдань.

Отже, можна зробити такий висновок: суть розуміння проблеми мовленнєвої підготовки майбутнього економіста в контексті формування його майстерності визначається домінуванням самого мовлення (як виду діяльності) на всіх етапах роботи й у різних сферах його життєдіяльності. Лише зацікавивши студентів їх майбутньою спеціальністю, ми зможемо прищепити любов до української мови та отримати національно свідомих, мовленнєво компетентних фахівців, що зможуть досягти особистісного й професійного самовизначення та домогтися самореалізації. І хоча мовленнєві вміння не прив'язані до будь-якого блоку економічних умінь, проте вони тією чи іншою мірою проявляються в кожному з них. Проблема формування правильності мовлення студентів економічних спеціальностей не вичерпується матеріалами статті. Усе це дозволяє висунути ряд питань, вирішення яких сприятиме подальшому вдосконаленню різних видів мовленнєвої діяльності студентів-нефілологів під час вивчення економічних дисциплін, зокрема *перспективними стануть дослідження особливостей формування професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей мультимедійними засобами.*

### **Література**

**1. Волкотруб Г.Й.** Стилїстика ділової мови : навч. посіб. / Г.Й.Волкотруб. – К. : МАУП, 2002. – 208 с. **2. Шевчук С.В.** Українське ділове мовлення: навч. посіб. / С.В.Шевчук. – К. : Літера, 2000. – 480 с. **3. Олійник О.** Українська мова Підручник для 10-11 класу середньої школи / О.Олійник. – 4-те вид. перероб і допов. – К. : Вікторія, 2002. – 448 с. **4. Мацько Л. І.** Українська мова: Навч. посіб. / Л.І.Мацько. – Донецьк : ТОВ ВКФ “БАО”, 2007. – 480 с. **5. Пасинок В.Г.** Мовна підготовка студентів як загальнопедагогічна проблема: Монографія / В.Г.Пасинок. – Харків : Лівий берег, 1999. – 154 с.

#### **Лихачова К. Основи формування правильності мовлення студентів економічних спеціальностей в класичному університеті.**

У статті розглянуті теоретичні та практичні основи формування професійного мовлення студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Узагальнюється досвід формування правильності професійного мовлення майбутніх економістів на заняттях з „Української мови (за професійним спрямуванням)”. Стаття може бути цікава для викладачів філологічних дисциплін на економічних факультетах.

**Ключові слова:** професійне мовлення, правильність мовлення, мовленнєва діяльність.

#### **Лихачёва Е. Основы формирования правильности речи студентов экономических специальностей в классическом университете.**

В статье рассмотрены теоретические и практические основы формирования профессиональной речи студентов экономических специальностей в высших учебных заведениях. Обобщается опыт формирования правильности профессиональной речи будущих экономистов на занятиях «Украинского языка (за профессиональным направлением)». Статья может быть интересна для преподавателей филологических дисциплин на экономических факультетах.

**Ключевые слова:** профессиональная речь, правильность речи, речевая деятельность.

#### **Lykhachova K. The fundamentals of forming of regular speech of students economists in classical university**

The object of this article is to present the theoretical fundamentals of teaching professional language at economical departments of higher educational establishments. The author is trying to demonstrate her own experience at the Ukrainian lessons and gives the samples of exercises which she uses largely. This article may be interesting for teachers of Philology at the economical departments.

*Key words:* professional language activity, regular speech.



УДК 811.161. 2'38

**В. Луценко**

### **ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГІВ**

Нині система освіти зорієнтована на формування комунікативної компетенції особистості, тобто здатності розв'язувати за допомогою мовних засобів комунікативні завдання в конкретних формах і ситуаціях спілкування. Тому особлива увага приділяється підвищенню рівня стилістичної вправності студентів.

Проблема розвитку стилістичних умінь і навичок особистості не нова. Проте питання про їх формування залишається актуальним. Дослідники пропонують різні шляхи формування й удосконалення стилістичної вправності особистості. Нами також розробляється й апробується методика роботи зі стилістики у вищій школі. Пропонуємо окремі її компоненти – систему вправ, що виявляє набуті раніше знання студентів та удосконалює їхні вміння й навички з практичної стилістики.

*Мета статті* полягає в тому, щоб обґрунтувати необхідність стилістичної роботи зі студентами факультету соціальних технологій та розробити систему вправ, яка допоможе реалізувати завдання викладача в процесі удосконалення стилістичних умінь і навичок студентів.

Курс „Практична стилістика сучасної української мови” передбачає проведення лекційних, практичних і лабораторних занять. Оскільки спеціальних підручників та навчальних посібників з практичної стилістики, призначених для вивчення цієї дисципліни на нефілологічних факультетах, немає (очевидною є потреба в такій літературі), лекції є тим джерелом знань, де в доступній формі узагальнено дослідження мовознавців у цій галузі (Н. Бабич, Ш. Баллі, В. Виноградов, А. Коваль, М. Кожина, Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Пономарів та ін.). Уже на першій лекції студенти усвідомлюють суть найважливіших понять, таких, як: стиль, стилістична норма, стилістична помилка, стилістичне забарвлення тексту, стилістична вправність мовця.

Під час роботи зі стилістики на практичних заняттях важливу роль відіграють різні засоби активізації розумової діяльності студентів, зокрема проблемне навчання, основу теорії якого, як зазначає М. Пентилюк, „становить поняття проблемної ситуації та спосіб її розв'язання” [2, с. 142]. Окрім того, викладач має дотримуватися принципу цілісного вивчення мови і мовлення, а це значить, що мовні засоби розглядаються в мовленнєвому контексті.

Спираючись на досягнення сучасної лінгводидактичної науки, ми умовно виділили три групи вправ і завдань, що передбачають низку мисленнєвих операцій, стимулюють самостійне мовлення, мобілізують чуттєво-мовленнєвий досвід студента й розкривають зв'язок мови з

життям. Серед них виділяємо стилістичний аналіз готових текстів, конструктивно-ситуативні вправи, вправи на редагування вихідного матеріалу.

Наведемо приклади вправ кожної з груп та з'ясуємо їх значення для удосконалення стилістичної грамотності студентів.

Перша група презентує вправи, що вимагають виявлення виражальних засобів мови та стилістичного аналізу їх функцій у тексті:

- Прочитайте. До якого стилю мовлення належить текст? Чому? Скільки смислових частин у тексті? Дайте заголовки їм та всьому тексту. Виберіть з тексту повнозначні слова, які виражають тему, основну думку. Назвіть засоби зв'язку речень у тексті. Які паралельні форми можна дібрати до дієслів *спілкуємось, прокинемось, зробимо, сприймаємо, любитимемо*. Поясніть лексичне значення іменника *взаємини*. Доберіть до нього означення.

*Чи помічали ви коли-небудь, скільки приємного або неприємного в нашому житті безпосередньо або опосередковано походить від стосунків з людьми, які нас оточують? Крім хвороб, каліцтва, смерті, стихійного лиха і под., більшість подій, які ми сприймаємо як радість або нещастя, беруть свій початок у взаєминах між людьми.*

*Людей, з якими ми спілкуємось, аж ніяк не можна назвати щодо нас нейтральними. Щодня ми постійно зустрічаємося з ними – у колі сім'ї, у школі, на роботі, в автобусі чи трамваї, у спортклубі, на відпочинку тощо. Одні з них ставляться до нас з більшою або меншою прихильністю, інші – неприязно. І кожен з нас, неначе радарна установка (звичайно, з тією тільки різницею, що на екрані радара з'являються зображення предметів, які наближаються, а на радарі нашої особи – образи людей, що протягом усього дня поперемінно вступають з нами в контакт), на кожну зустріч з тією чи іншою людиною реагує по-різному. Цих реакцій величезна кількість, і охоплюють вони широкий діапазон – від надзвичайно позитивних до край негативно.*

*Пообіцяймо собі, що зробимо все, аби наше ставлення до людей було якнайкращим. Коли в нас будуть друзі та знайомі, з якими ми перебуватимемо в добрих стосунках, яких любитимемо і які любитимуть нас, це стане джерелом нашого внутрішнього задоволення, а також сприятиме створенню нормальної атмосфери і товариських взаємин (Іржі Томан).*

Другу групу формують завдання, що вдосконалюють уміння й навички самостійно добирати виражально-образні засоби мови та з'ясовувати їх стилістичні особливості. Під час виконання таких вправ студенти розвивають свої творчі можливості. До цієї групи відносимо завдання креативно-ситуативного характеру:

- Прочитайте жартівливі поради О. Черногуза. Користуючись вимогами до лексики ділового стилю, складіть свою „Інструкцію з правил поведінки в громадських місцях розваг і

відпочинку”. Чим буде відрізнятися Ваш документ від запропонованого сатириком тексту?

*Моя перша порада: як тільки ви зайшли до кінозалу, негайно сядьте. Бажано на своє місце. І, звичайно, у своєму ряду. Тоді зніміть шапку (якщо ви її носите), скиньте пальто чи плащ і покладіть на спинку стільця, що попереду вас. Якщо товариш чи товаришка безцеремонно почне лягати на ваш одяг, зробіть йому (їй) зауваження. Бажано голосно. У кінозалі завжди треба розмовляти дуже голосно, бо інакше вас не почують. Роздягнувшись і добре вмотивившись, лізьте до кишені. Своєї. Якщо ви жінка, то до сумочки. Діставайте бутерброд (хліб із сиром чи ковбасою) і їжте. Добре до ковбаси з хлібом йде часник. Отож не забудьте прихопити з собою один-два зубчики. Коли ви не взяли бутерброд, то жуйте кекс, облизуйте „ескімо” або лузайте насіння. Соняшникове. Як тільки на екрані з'являться титри, починайте читати. Теж голосно. Бажано так, щоб вас чули аж в останньому ряду. Читайте назву фільму, чиєї студії цей фільм, читайте, хто які ролі грає, потім коментуйте всі події, що відбуваються на екрані. Це, як не дивно, у кінозалах роблять не всі. Більше того, трапляються маловиховані типи, які починають шикати або, простіше кажучи, затуляти коментаторові рота. Не дають чоловікові розкритись до кінця (О. Черногуз „Як поводитися в кіно”).*

В основу ситуативних вправ покладено певну мовленнєву ситуацію, яка стає стимулом до мовленнєвої дії. Відтворення різноманітних мовленнєвих ситуацій, які спонукають до висловлювання, полегшують процес перетворення мови в засіб спілкування.

- Уявіть, що вам запропонували написати статтю до молодіжного журналу про вживання жаргонізмів у молодіжному середовищі. До тексту введіть речення, властиві публіцистичному стилю.

До третьої групи пропонуємо ввести вправи на редагування та конструювання власних висловлювань. Метою таких вправ є попередження й усунення різного типу помилок у мовленні студентів. Наприклад:

- Прочитайте текст. Зверніть увагу на порушення в тексті норм української літературної мови, прокоментуйте їх. Відредагований текст запишіть.

*Життя прожити – не поле перейти*

*Немає людей, затверджують психологи, згідних усе своє життя ходити в невдахах, нормальній людині властиве волення поліпшувати своє положення в суспільстві. Нинішнє життя вимагає гнучкого розуму, уміння не зламатися в боротьбі із суперником, достойно зустрічати невдачі, радіти успіхам. Для цього кожен з нас має розробити програму саморозвитку, визначити життєві пріоритети, вибрати ідеал для подражання. Порадником у цьому ділі може стати відбита у прислів'ях і приказках народна мудрість, християнські заповіді, книги відомих*

*громадських і культурних діячів. Недаремно в народі кажуть «Книга вчить, як на світі жити».*

Такі вправи допомагають студентам виявляти, аналізувати й виправляти допущені помилки, прищеплюють навички культури мовлення; виробляють критичне ставлення до власних висловлювань.

Таким чином, значення практичної стилістики в підготовці психолога важко переоцінити, бо, як зазначає А. Коваль, „на зразках доцільного використання мовних засобів у різних стилях і формах мови практична стилістика навчає мовної майстерності, свідомого й критичного ставлення до власного мовлення і до мови оточення” [2:7]. *Перспектива дослідження* полягає в методичному обґрунтуванні текстових дидактичних матеріалів, що презентують різні стилі мовлення, для вдосконалення стилістичних умінь в навичок студентів.

#### **Література**

- 1. Бабич Н. Д.** Практична стилістика і культура української мови : Навч. посібник. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
- 2. Коваль А. П.** Практична стилістика сучасної української мови. Підручник для філолог. факультетів університетів / А. П. Коваль. – К. : Вища школа, 1987. – С. 7.
- 3. Пентиліук М. І.** та ін. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах: Підручник для студентів філологічних факультетів університетів / М. І. Пентиліук, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.

#### **Луценко В. Формування стилістичних умінь і навичок у контексті професійної підготовки психологів**

У статті аргументовано необхідність стилістичної роботи зі студентами факультету соціальних технологій і запропоновано систему вправ, спрямовану на формування стилістичних умінь і навичок студентів.

*Ключові слова:* комунікативна компетентність, стилістичні уміння та навички, студенти-психологи.

#### **Луценко В. Формирование стилистических умений и навыков в контексте профессиональной подготовки психологов**

В статье аргументировано необходимость стилистической работы со студентами факультета социальных технологий и предложено систему упражнений, направленную на формирование стилистических умений и навыков студентов.

*Ключевые слова:* коммуникативная компетентность, стилистические умения и навыки, студенты-психологи.

#### **Lutsenko V. Forming of stylistic practice and skills in the context of the professional training of psychologists**

The article highlights the necessity of stylistic practice with the students of the faculty of social technologies. The author develops the system of exercises to develop students' stylistic skills.

*Key words:* communicative competence, stylistic skills, students-psychologists.

УДК 378.011.3-051:811

**О. Яскевіч**

### **ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Сучасний розвиток суспільства диктує нові підходи до оцінювання якості вищої освіти, змінює всі сфери життєдіяльності людини, соціуму і супроводжується швидкими якісними трансформаціями інформаційного простору. Інформатизація суспільства зумовлює необхідність інформатизації системи освіти, підготовки кваліфікованих кадрів для всіх сфер і галузей суспільного життя, зокрема й для викладання дисциплін гуманітарного профілю.

В умовах переходу до інформаційного суспільства зростає потреба в підготовці майбутніх викладачів іноземної мови, які володіють інформаційною культурою та вміють використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Таким чином, основним завданням інформатизації освіти є підготовка інформаційно-компетентних викладачів, зокрема з іноземної мови. Інформаційна компетентність, у свою чергу, постає одним з основних критеріїв якості професійної підготовки викладача іноземної мови. Це зумовлює соціальну та педагогічну значущість проблеми формування інформаційної компетентності майбутніх викладачів іноземних мов, необхідність її розв'язання на сучасних методологічних та теоретичних засадах.

Проблемі формування інформаційної компетентності та підготовці майбутніх учителів різного профілю до використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій присвячені роботи О. Зайцевої, О. Подзигун, Т. Лукіної, Н. Самойлової, К. Коробкової, О. Києвої та ін.

Особливості формування інформаційної культури учителів гуманітарних дисциплін вивчаються відносно недавно в контексті загальної проблеми інформаційної культури суспільства та особистості. У сучасних наукових дослідженнях приділяється увага лише окремим аспектам цієї проблеми, зокрема особливостям використання інформаційно-комунікаційних технологій у системі філологічної освіти (О. Авраменко, Е. Власов, Т. Кулик, Т. Юдіна) та при підготовці майбутніх учителів-словесників (І. Бакаленко, Л. Карташова),

формуванню інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін (О. Полат, Н. Протасова), особливостям вивчення гуманітарних дисциплін у школі із застосуванням комп'ютера (О. Гокунь) [1, с. 2-3].

Таким чином, теоретична значущість проблеми формування інформаційної компетентності викладачів іноземної мови та її недостатній рівень дослідження зумовили основну *мету статті*, яка полягає в описі та детальному теоретичному аналізі особливостей інформаційної компетентності викладача іноземної мови.

З мети випливають завдання:

- проаналізувати літературу з проблеми;
- визначити сутність інформаційної компетентності викладача іноземної мови;
- визначити зв'язок інформаційної компетентності з іншими компонентами професійної компетентності викладача іноземної мови;
- окреслити перспективи подальших досліджень.

Інформаційна компетентність поряд з іншими видами формує професійну компетентність викладача. Експерти міжнародної спільноти Євросоюзу визначають вісім груп ключових компетентностей:

- спілкування рідною мовою, що означає здатність до вираження думок, почуттів, фактів, а також до мовної взаємодії в широкому колі соціальних та культурних контекстів;
- спілкування іноземними мовами, що доповнює вищезазначене потребою розвитку вміння до інтеркультурного співробітництва та розуміння;
- математична компетентність, базові компетентності у галузі природничих наук і технологій;
- інформаційна компетентність передбачає використання технологій інформаційного суспільства в процесі трудової діяльності, дозвілля та спілкування;
- пізнавальна компетентність, що означає набути вміння організувати власне навчання;
- міжособистісні, інтеркультурні та соціальні компетентності, громадянська компетентність, які потрібні для ефективної та конструктивної участі індивіда в соціальному й професійному житті в умовах зростаючої диверсифікації суспільства;
- підприємницька компетентність, що означає здатність індивіда втілювати ідеї в життя;
- культурна компетентність – це усвідомлення важливості й уміння творчо виражати ідеї, досвід та емоції за допомогою різних засобів [2]

На нашу думку є влучним визначення Г. Селевка, який зазначає, що інформаційна компетентність – це ключова суперкомпетентність людини XXI ст., важливий інструмент майбутньої професійної діяльності теперішніх учнів і студентів, а також викладачів [3, с. 68].

Важливість формування інформаційної компетентності у викладача іноземної мови є незаперечною. Адже сучасний інформаційний простір дає безліч можливостей використання різного роду мовних контент-ресурсів, до яких належить Інтернет-контент або Софт-контент. Слід однак застерегти від нецільового або недоречного використання цих ресурсів, що може нашкодити навчальному процесу, або сконцентрувати увагу лише на одному навчальному аспекті, наприклад, читанні та писанні при повному нехтуванні говорінням.

Формування інформаційної компетентності викладачів іноземної мови стало пріоритетним напрямком чисельних конференцій та студій за участю й американських спеціалістів, наприклад TESOL Ukraine summer institute "COMPUTER TECHNOLOGY IN EL TEACHING AND LEARNING".

Не вдаючись до розгорнутого аналізу підходів до тлумачення терміна, нагадаємо, що інформаційна компетентність (ІК) це інтегральна характеристика особистості, яка відображає систему теоретичних та практичних знань, умінь та навичок самостійного пошуку, відбору та аналізу інформації, здатність інтерпретувати, систематизувати, критично оцінювати й аналізувати отриману інформацію. Подаючи перелік ключових компетентностей, А. Хуторський зазначає, що інформаційна компетентність пов'язана з формуванням уміння самостійно шукати, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, трансформувати, зберігати та транслювати її [4].

Наведене визначення, на нашу думку, відкриває лише один бік цього поняття, якщо йдеться про викладача іноземної мови, адже, окрім умінь та навичок роботи з інформацією, інформаційна компетентність припускає й використання та спроможність особистості застосування сучасних інформаційних-комунікаційних технологій, необхідних для якісного виконання професійних завдань.

Таким чином, поняття інформаційна компетентність для викладача іноземної мови ми характеризуємо як двовекторне. З одного боку – це навички роботи з інформацією, тобто здатність вільно орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, з іншого – навички ефективного використання сучасних технологічних засобів – комп'ютера, Інтернету, комп'ютерних програм.

Більш прагматичну сторону займають американські дослідники, які визначають інформаційну компетентність будь-якого спеціаліста як поєднання комп'ютерної грамотності, умінь працювати з традиційними видами інформації в бібліотеці, технологічної грамотності, етики, критичного сприйняття і навичок комунікації.

Поняття інформаційної компетентності викладача іноземної мови характеризується певною структурою. Л. Морська вважає, що структуроутворюючими компонентами інформаційної компетентності викладача іноземної мови є такі:

- *технологічний*, тобто вміння використовувати засоби сучасних інформаційних технологій;

- *експертний*, а саме вміння критично оцінювати інтелектуальний і соціальний потенціал інформаційних технологій;

- *організаційно-методичний*, до якого належать уміння, пов'язані з упровадженням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес на різних етапах проведення уроку в межах визначених моделей навчання;

- *проектувальний*, тобто знання й уміння з розробки педагогічних програмних засобів;

- *пошуково-дослідницький*, який передбачає вміння знаходити, відбирати, організовувати, подавати інформацію;

- *інноваційний*, який розуміється як уміння постійно пристосовуватися до інновацій у сфері ІКТ, оцінювати їх та використовувати [5, с. 34-35].

Спираючись на двовекторність поняття інформаційна компетентність, у структурі інформаційної компетентності викладача іноземної мови, узагальнюючи, виділяємо два основних блоки компонентів: інформаційно-аналітичний блок – пов'язаний із здатністю відбору, аналізу та інтерпретації отриманої інформації та технологічний блок – пов'язаний із здатністю використовувати технологічні засоби для пошуку та подальшої обробки та аналізу, а потім і використання отриманої інформації.

Таким чином, припускаємо, що формування інформаційної компетентності викладача іноземної мови має відбуватися у двох напрямках – технічному, пов'язаному з технічним блоком компонентів та інформаційному, пов'язаному з інформаційно-аналітичним.

Такої думки дотримується й В. Зіборова, яка наголошує на тому, що інформаційна компетентність викладача іноземної мови формується на етапах вивчення комп'ютера, застосування інформаційних технологій як засобів навчання в процесі професійної діяльності й розглядається як одна з граней професійної зрілості [6, с. 65].

Отже, відзначимо виключну роль інформаційної компетентності для викладача іноземної мови, адже компетентний викладач, маючи у своєму арсеналі безліч новітніх доробок може якісно та доцільно застосувати їх у процесі навчання. Інформаційно-компетентний викладач володіє навичками пошуку, відбору, аналізу та інтерпретації результатів, він вільно володіє технічними засобами, за допомогою яких здійснюється пошук цієї інформації, що стає надбанням учнів.

У цьому аспекті *перспективним* виглядає виділення критеріїв визначення рівня сформованості інформаційної компетентності викладача іноземної мови та визначення основних чинників, що впливають на більш ефективне формування інформаційної компетентності викладача іноземної мови.



### **Література**

- 1. Значенко О.П.** Формування інформаційної культури майбутніх учителів гуманітарних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.П. Значенко. – Київ, 2005. – 22 с.
- 2. Сбруєва А.** Лісабонська стратегія розвитку єдиного європейського простору неперервної освіти / А. Сбруєва // Шлях освіти. – 2007. – № 2. – С. 14-19.
- 3. Селевко Г.К.** Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств / Г.К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
- 4. Хуторской А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.
- 5. Морська Л.І.** Методична система підготовки майбутнього вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у навчанні учнів: монографія / Л.І. Морська. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2007. – 243 с.
- 6. Зіборова В.В.** Формування інформаційної компетентності викладача / В.В. Зіборова // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 8 (195). – С. 64-68.

#### **Яскевіч О. Теоретичний аспект формування інформаційної компетентності викладачів іноземної мови.**

У запропонованій статті автор розглядає поняття інформаційної компетентності викладача іноземної мови, визначає сутність і зв'язок інформаційної компетентності з іншими компонентами професійної компетентності викладача іноземної мови. Уточнено та розглянуто структуроутворювальні компоненти інформаційної компетентності викладача іноземної мови.

*Ключові слова:* інформаційний простір, інформаційна компетентність викладача іноземної мови, професійна компетентність, суперкомпетентність.

#### **Яскевич Е. Теоретический аспект формирования информационной компетентности преподавателей иностранного языка.**

В предложенной статье автор рассматривает понятие информационной компетентности преподавателя иностранного языка, определяет сущность и связь информационной компетентности с другими компонентами профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. Уточнены и рассмотрены структурообразующие компоненты информационной компетентности преподавателя иностранного языка.

*Ключевые слова:* информационное пространство, информационная компетентность преподавателя иностранного языка, профессиональная компетентность, суперкомпетентность.

**Yaskevich O. Theoretical aspects of the information competence of teachers of foreign languages**

This article deals with the the notion of information competence of a foreign language teacher. The author defines the essence and relationship of information competence with other components of professional competence of a foreign language teacher; specifies the structure-reviewed components of information competence of a foreign language teacher.

*Keywords:* information space, information competence of a foreign language teacher, professional competence, super competence.

## **ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ**

УДК 378.147:371.1

**І. Ковтун**

### **ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ РОСІЙСЬКОМОВНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ**

Формування мовної особистості як одне з пріоритетних завдань сучасного освітнього процесу не можливе без підвищення якості самостійної роботи студентів, оскільки ґрунтується на суб'єктно-суб'єктних стосунках учасників навчального процесу. Переорієнтація вищої школи із суто лекційно-інформативної форми навчання на індивідуально-диференційовану, особистісно орієнтовану, змінює механізм навчання. Відбувається перехід від репродуктивного отримання знань до продуктивного, в основі якого лежить уміння самостійно здобувати знання.

Самостійна робота студентів є однією з найдавніших проблем у сфері педагогічної теорії й практики. Її вивчали Ф. Буслаєв, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Зимня, Т. Ладиженська, Р. Немов, А. Леонтєв, А. Петровський, П. Підкасистий, К. Ушинський та інші. У дослідженнях учених самостійну роботу розглянуто в різних аспектах: загальнодидактичному, психологічному, організаційно-діяльнісному, методичному. Однак самостійна робота, її планування, технологія контролю ще залишається проблемним питанням вищої школи. Особливо це стосується сфери часткових методик – розробок цілісної організаційно-методичної системи, яка враховує своєрідність дисципліни, індивідуальні інтереси, здібності студентів тощо.

*Мета нашої статті* – розглянути організаційні й методичні основи забезпечення самостійної роботи в процесі формування української лінгвістичної компетенції студентів вищих навчальних закладів з російською мовою викладання.

Лінгвістична компетенція є основою формування мовної особистості. Лише ґрунтовні, усвідомлені знання типології української мови можуть стати міцною основою комунікативних умінь і навичок.

Практика організації навчальної діяльності студентів з лінгвістичних дисциплін свідчить, що знання, здобуті студентами самостійно, через свій власний досвід, думку, дії, значно міцніші, ніж отримані репродуктивно. Такі знання характеризуються системністю, оперативністю, гнучкістю та міцністю.

Аналіз наукової літератури (В. Бондар, Г. Гецов, Н. Кічук, Н. Кузьміна, А. Малибог, М. Никаноров та ін.) свідчить про існування різних підходів до визначення самостійної роботи. Більш повно педагогічну сутність самостійної роботи, на нашу думку, розкриває трактування її як форми колективної або індивідуальної навчальної діяльності студентів, що здійснюється без втручання, але під керівництвом викладача, під час якої студенти засвоюють необхідні знання, оволодівають вміннями й навичками, навчаються планомірно й систематично працювати, мислити, формувати власний стиль розумової діяльності [1; с. 2].

Важливою умовою ефективності самостійної роботи студентів є створення відповідного організаційно-методичного забезпечення. У науковій літературі організаційно-методичне забезпечення трактується як „процес створення педагогом необхідних і достатніх умов навчання, що задовольняють потреби студентів у інформаційних джерелах і методичних вказівках [3, с. 28]”.

При створенні організаційно-методичного забезпечення самостійної роботи студентів учені рекомендують дотримуватися такої послідовності дій:

- проаналізувати навчальні плани, програму й визначити обсяг і зміст самостійної роботи;
- скласти перелік умінь і навичок, необхідних студенту при вивченні дисципліни;
- розробити необхідні професійно-орієнтовані завдання;
- визначити нормативні вимоги до продуктів і результатів самостійної роботи студентів;
- скласти необхідні плани-графіки робіт; визначити критерії оцінки знань і систему заохочення до самостійної роботи;
- розробити інформаційно-методичне забезпечення самостійної роботи студентів (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації і вказівки, довідкові матеріали, таблиці, схеми, діаграми тощо);
- надати студенту всі необхідні матеріали до початку відповідного етапу його навчальної діяльності [4, с.5].

Визначаючи зміст та обсяг самостійної роботи для російськомовних студентів у межах курсу лінгвістичних дисциплін, необхідно враховувати не тільки загальнодидактичні й лінгводидактичні підходи до відбору навчального матеріалу, а й специфіку засвоєння мовних явищ у білінгвальному середовищі. Важливо, щоб матеріал, винесений на самостійне опрацювання, сприяв засвоєнню як спільних для обох мов теоретичних відомостей, так і специфічних, які становлять національну своєрідність української мови. У зв'язку з цим провідними є такі методи навчання: спостереження за мовними явищами, конструювання лінгвістичних правил, міжмовне порівняння – зіставлення й протиставлення мовних фактів. Зіставлення доречно

використовувати, коли підкреслюються спільні риси двох мов на різних рівнях їхньої структури. Воно ґрунтується на аналогії з фактами рідної мови, оскільки саме знання рідної мови служить опорою для другої. Протиставлення навпаки дає можливість усвідомити, частково схожі чи специфічні явища української мови.

Досвід роботи переконує, що для досягнення позитивних результатів під час самостійної роботи з формування української лінгвістичної компетенції студентів у закладах із російською мовою навчання варто застосовувати такі види завдань:

- визначення ключових понять до тієї чи іншої теми;
- складання планів (простих і складних) висвітлення теми;
- укладання тематичних словників, інформаційних, довідкових карток;
- прогнозування певних проблем, пов'язаних із засвоєнням того чи іншого лінгвістичного матеріалу;
- складання порівняльних таблиць, схем, ребусів, кросвордів;
- постановка питань за змістом теми;
- формулювання запитань для самоконтролю;
- укладання пам'яток, рекомендацій, порад щодо особливостей засвоєння системи української мови.

Успішність виконання різних видів завдань залежить від ступеня готовності студентів до самостійної навчальної діяльності. Важливе значення при цьому має внутрішня зібраність й організованість студента, які залежать від характеру нервової діяльності, особистих якостей і набутих умінь та навичок організації своїх дій, що формуються в процесі виховання й самовиховання. Не менш значущим є й наявність стійкої мотивації. Найсильніші мотивуючі фактори в процесі формування лінгвістичної компетенції – підготовка до майбутньої професійної діяльності й корисність роботи, що виконується (наприклад, використання результатів у лекційному курсі, методичних посібниках, у процесі підготовки публікацій, на педагогічній практиці тощо).

Вирішальну роль в організації самостійної роботи студентів, розвитку умінь здобувати нові знання без сторонньої допомоги відіграє професорсько-викладацький склад. Студент повинен знаходитися в організованій системі самостійної роботи й здійснювати планування своїх дій. Викладач виступає координатором цих дій, організовує самостійну діяльність так, щоб вона проходила більш раціонально й була б продуктивною, щоб навчальний матеріал засвоювався глибоко, швидко й міцно. Для цього необхідно працювати не зі студентами в цілому, а з конкретною особистістю, її індивідуальними здібностями й нахилами, і реалізувати такі завдання:

- ознайомити студентів із психолого-педагогічними особливостями організації навчання в процесі вивчення певної лінгвістичної дисципліни;

- допомогти оволодіти методами й прийомами самостійної діяльності (ознайомлення, осмислення, вирішення проблеми, виділення в тексті основного й побічного, групування мовних явищ, їх зіставлення, встановлення зв'язків, доведення власної точки зору тощо);

- навчити студентів визначати пізнавальні завдання й добирати способи їх вирішення, виконувати операції контролю за правильністю цих рішень.

Освітній ефект самостійної роботи в процесі формування лінгвістичної компетенції досягається завдяки науково-обґрунтованому інформаційно-методичному забезпеченню. Його основу складають підручники, навчально-методичні посібники, опорні конспекти лекцій викладачів, практикуми, наукова, фахова, монографічна, періодична література, методичні рекомендації.

Інформаційно-методичні матеріали, які пропонуються студентам, повинні задовольняти всі дидактичні принципи навчання, виховні й пізнавальні завдання вивчення мови, відзначатися високим науково-теоретичним рівнем подачі матеріалу, містити необхідний понятійний апарат, забезпечувати доступність викладу й практичну направленість лінгвістичних явищ.

Підручники й навчальні посібники розглядаються як один з найважливіших засобів, від їх рівня й способу передачі інформації, підбору вправ залежить реалізація дидактичних функцій – мотиваційної, інформаційної, тренувальної.

Підручник висвітлює основи наукових знань з певної лінгвістичної дисципліни відповідно до цілей навчання, програми й вимог дидактики. Навчальний посібник містить методичні матеріали, роз'яснення з окремих навчальних предметів або ж подає теоретичні знання з певних авторських позицій.

До обов'язкових методичних матеріалів належать і методичні рекомендації до самостійної роботи. Вони концентрують увагу студентів на основному, найсуттєвішому, полегшують підготовку до практичних, семінарських занять, поточного й підсумкового контролю. Інформаційний матеріал, представлений у таких дидактичних засобах, виступає як чинник, який регулює й спрямовує процес самостійного набуття, розширення чи закріплення знань.

Як показує практика, обов'язковими компонентами методичних рекомендацій з лінгвістичних дисциплін повинні бути мета опрацювання тієї чи іншої теми, перелік знань і вмінь, яких мають набути студенти в процесі самостійного вивчення, ключові поняття, без розуміння яких неможливе засвоєння теми, контрольні питання, що розкривають зміст теми, завдання й запитання для самоконтролю, основні вимоги до оформлення результатів самостійної роботи, критерії оцінювання й терміни виконання.

Результативність самостійної роботи студентів визначається різними видами, формами й методами контролю, що здійснюється

послідовно й систематично. Серед методів перевірки успішності найпоширенішими є усне опитування, рефлексія, вправлення, письмові роботи, дидактичні тести, захист творчих робіт. Навчальний матеріал, що студенти опрацьовували самостійно, виноситься на поточний, проміжний, підсумковий контроль, найчастіше організований у формі індивідуальної, фронтальної чи групової перевірки.

Поточний – є органічною частиною аудиторних занять (лекційних, практичних, семінарських), дає можливість студенту виявити свої здібності, оцінити свою діяльність, а викладачу – з'ясувати ефективність обраних методів і прийомів, відкоректувати подальший процес навчання. Проміжний – проводиться після вивчення логічно завершеної частини програмового змісту. Результати такого контролю враховуються під час виставлення підсумкової оцінки.

Отже, рівень лінгвістичної компетенції студентів вимірюється їх здатністю набувати нові знання самостійно й використовувати їх у навчальній і практичній діяльності. Шляхи, форми, методи організації самостійної роботи визначаються в процесі творчої діяльності викладача на основі врахування курсу навчання, рівня підготовки й інших факторів. Це й визначатиме *перспективи подальшого дослідження*.

#### **Література**

- 1. Драч І. І.** Самостійна робота студентів вищих навчальних закладів як можливий елемент сучасної підготовки фахівців навчання / І. І. Драч // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – К. : НМД ВО, 2004. – С. 86–91.
- 2. Ортинський В. Л.** Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В. Л. Ортинський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 471 с.
- 3. Афанасьев В. В.** Технология управления самостоятельной познавательной деятельностью на основе автоматизированных обучающих систем / В. В. Афанасьев, И. В. Афанасьева, О. Б. Тыщенко // Компьютерные технологии в науке, проектировании и производстве : тезисы докладов Всероссийской науч.-практич. конф. Ч. V. – Нижний Новгород, 1999. – С. 28–31.
- 4. Козаков В. А.** Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособ. / В. А. Козаков. – К. : Вищ. шк., 1990. – 248 с.
- 5. Аркуша О. С.** Організація методичної роботи на заочному відділенні / О. С. Аркуша, Н. В. Возняк // Організація навчального процесу. – К. : Вища шк., 2004. – С. 60 – 66.

#### **Ковтун І. Організаційно-методичне забезпечення самостійної роботи російськомовних студентів у процесі формування української лінгвістичної компетенції**

Стаття присвячена питанням, що пов'язані з організацією й методичним забезпеченням самостійної роботи в процесі формування української лінгвістичної компетенції студентів вищих навчальних закладів з російською мовою викладання. Розглядаються мотиваційні,

технологічні аспекти розвитку вмінь та навичок самостійної діяльності під час вивчення лінгвістичних дисциплін.

*Ключові слова:* лінгвістична компетенція, самостійна робота, організаційно-методичне забезпечення.

**Ковтун І. Организационно-методическое обеспечение самостоятельной работы русскоязычных студентов в процессе формирования лингвистической компетенции**

Статья посвящена вопросам, связанным с организацией и методическим обеспечением самостоятельной работы в процессе формирования украинской лингвистической компетенции студентов высших учебных заведений с русским языком преподавания. Рассматриваются мотивационные, технологические аспекты развития умений и навыков самостоятельной деятельности при изучении лингвистических дисциплин.

*Ключевые слова:* лінгвістична компетенція, самостійна робота, організаційно-методичне забезпечення.

**Kovtun I. Organizational-methodical providing of independent work of the Russian-language students in the process of forming of linguistic competence**

The article is devoted to the questions, related to organization and methodical providing of independent work in the process of forming of Ukrainian linguistic competence of students of higher educational establishments teaching in Russian. The motivational, technological aspects of development of abilities and skills of independent activity are examined during studying of linguistic disciplines.

*Keywords:* linguistic competence, independent work, organizational-methodical providing.

УДК 377.8.016:811.161.2

**Л. Сергієнко**

**ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ  
У ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ**

Удосконалення навчання – об'єктивна закономірність розвитку нашого суспільства й системи освіти, зокрема вищої педагогічної. Ефективним є таке навчання, що будується на основі прогресивних педагогічних технологій, здійснюється в синхронній діяльності викладача й студента з метою реалізації завдань професійного навчання.



Підготовці вчителя до самостійної педагогічної діяльності, навчання його педагогічній майстерності має сприяти вся постановка навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Сьогодні проблему формування комунікативної компетентності студентів у педагогічному коледжі не можливо успішно вирішити, обійшовши ігрові форми й методи ведення заняття.

Пошук шляхів ефективного використання дидактичних ігор відображають у своїх працях О. Близнюк, Л. Вишнякова, В. Воліна, Г. Ганніченко, Н. Дівінська, Ю. Друзь, О. Заболотний, Л. Загрекова, О. Кожем'яна, В. Коломієць, П. Копосов, М. Короткова, І. Коротяєва, В. Кукушин, І. Куліш, Л. Литвина, С. Омеляненко, Н. Остапенко, О. Панчук, Г. Передрій, М. Петруня, В. Саюк, О. Скнар, Л. Соловійова, В. Федоренко, О. Хоменко, О. Хомуха, О. Штепа, П. Щербань та інші, досліджуючи їхнє місце у методичній системі. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливість ефективної організації взаємодії педагога й студентів, продуктивної форми їхнього спілкування з елементами змагання, безпосередності, інтересу.

Суть навчання української мови в педагогічних коледжах у тісному зв'язку вивчення української мови з програмою початкової школи, бо тут готується не просто кваліфікований спеціаліст, а вчитель, який закладає підґрунтя знань з української мови. Тому шляхи підвищення якості професійної підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ передбачають піднесення не тільки теоретичного рівня їх знань про зміст і структуру початкового курсу рідної мови, сучасні методи й прийоми її викладання та розвитку усного й писемного мовлення молодших школярів, а й вироблення у студентів практично-методичних умінь, необхідних їм для навчання дітей мови, розвиток самостійності, інтересу до творчої педагогічної діяльності.

*Мета статті* – окреслити особливості використання дидактичних ігор у процесі засвоєння української мови й методики її вивчення в педагогічних ВНЗ I-II рівнів акредитації в системі формування дидактичних умінь.

У вищій школі необхідно створити такі умови, які б дозволили студентові переконатися в значущості науки для індивідуального становлення майбутнього вчителя, закріпити в нього бажання й здатність читати, самостійно переосмислювати чужі думки й на цій основі формулювати, висловлювати власні думки, що в свою чергу слугуватиме базою для індивідуально-особистісного навчання майбутніх педагогів. Адже мова – це одночасно засіб ефективної комунікації й об'єкт детального вивчення в усіх її виявах. Перед словесниками стоїть завдання – навчити студентів свідомо, правильно, доречно використовувати мовні засоби під час вирішення відповідних комунікативних завдань, зробити мову знаряддям опанування професійних знань.

Завдання початкового курсу української мови визначають зміст, структуру й спрямованість навчального предмета „Методика викладання української мови в початкових класах” як однієї з профілюючих дисциплін педагогічних коледжів, покликаних підготувати вчителя початкових класів до застосовування теоретичних положень у практиці викладання мови, прищепити навички добору й використання найбільш раціональних й ефективних методів і прийомів освоєння дітьми грамоти, елементів фонетики, граматики й орфографії, розвитку логічного мислення й усного та писемного мовлення. Виконання цих завдань залежить від того, наскільки ефективно викладач методики застосовує у своїй роботі арсенал методичних засобів сучасної методичної науки, дотримується однієї з вимог сучасної методики – здійснювати навчальний процес у єдності освітніх і виховних цілей.

Активний навчальний процес є базовою основою формування висококваліфікованих спеціалістів. При цьому процес активної розумової діяльності базується на використанні пам’яті як важливого чинника будь-якого процесу навчання, необхідно лише на перше місце поставити мислення й мовленнєву діяльність студентів. Дидактичними формами й методами, що найбільше сприяють активізації, мотивації навчального процесу, дають змогу набуття професійних навичок та умінь, є ігрові, зокрема, дидактична гра, яка характеризується трьома основними ознаками: 1) визначає мету, спрямовану на зміст освіти, що підлягає засвоєнню; 2) передбачає вид навчально-пізнавальної діяльності; 3) визначає характер взаємодії викладача й студента.

За допомогою дидактичних ігор було змодельовано адекватні умови для набуття навичок фахівця – студентам пропонувалося виконувати дії, що є основою їхньої професійної діяльності. При цьому навчання мало колективний характер.

На заняттях з української мови з методикою навчання в педагогічному коледжі дидактичні ігри використовувалися для вибору оптимальних рішень, що навчають методів і прийомів діяльності в реальних умовах. Ці ігри потребували від учасників не тільки знань конкретної теми, а й основ педагогіки й психології. У формі дидактичних ігор проводили контроль самостійної роботи студентів, практичні й семінарські заняття, на які було винесено матеріал, уже викладений під час лекційного курсу, але який потребує повторення, деталізації й творчого осмислення на основі вироблення власної думки.

Організуючи експериментальну роботу, ми розглядали дидактичну гру як ефективний засіб управління професійно орієнтованою комунікативною діяльністю, що набуває сьогодні особливого значення, бо дозволяє забезпечити високу вмотивованість мовленнєвих професійних дій. Нами враховувалася поліфункціональність дидактичної гри, що як колективна форма діяльності, крім засвоєння знань і засобів їх практичної реалізації, припускає засвоєння й моральних норм поведінки.

У ході нашого дослідження було припущено, що належна мотивація навчального процесу з формування комунікативної компетентності забезпечуватиметься засобами дидактичної гри, і цей процес буде найефективнішим, якщо здійснюватиметься взаємозв'язок у використанні дидактичної гри на заняттях з української мови та методики викладання української мови в початкових класах. Участь в експерименті брали 18 груп (537 студенти), які були поділені на контрольні та експериментальні: контрольні групи, що навчалися за традиційною методикою, налічували 274 студенти (9 груп) – КГ, експериментальні групи (9 груп – 263 студенти) – ЕГ.

На мотиваційному (базовому) етапі нашого дослідження, де здійснювалося ознайомлення студентів зі специфікою курсу української мови, створення мотивації до вивчення дисципліни в процесі узагальнення й систематизації знань з мовознавчих розділів, доцільним було застосування дидактичної гри як методу навчання, що допомогло студентам підготуватися до проведення дидактичної гри як форми організації навчального процесу на лінгвометодичному й креативно-когнітивному етапах. З метою реалізації визначених завдань дослідження ми пропонували завдання на розвиток монологічного й діалогічного мовлення в межах тем модулю, лексико-граматичні вправи, а також дидактичні ігри, як-от: лінгвістичне лото, “Поліглот”, синтаксичне доміно, “Склад за складом”, “Наскрізний алфавіт”, “Тезаурус”, “Нотослів'я”, “Позмагаймося з письменником”, кросворди, “Лінгвістичний ярмарок”, “Термінологічний марафон” “Термінологічний турнір”, аукціон, “Біг з бар'єрами”, вікторина, тести, “Мовознавчий калейдоскоп”.

Відбір дидактичних ігор, необхідних для засвоєння студентами основних мовленнєвознавчих і методичних понять, спрямованих на формування комунікативної компетентності студентів педагогічних коледжів, на кожному з етапів засвоєння навчального предмета залежав від дидактичної мети, базового рівня підготовленості студентів, характеру їхньої пізнавальної діяльності, темпів засвоєння навчального матеріалу. До того ж у доборі дидактичних ігор потрібно йти від основних умінь і навичок мовленнєвої діяльності до відбору теоретичного матеріалу, який би став підґрунтям для формування комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів. Такий підхід підвищить і загальноосвітній, і розвивальний, і виховний вплив лінгвістичної теорії на студентів, оскільки доведено, що теорія в дії дає для освіти, розвитку особистості більше, ніж сума знань (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Караман, О. Купалова, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентилюк та ін.).

Процес формування свідомої мовної особистості нерозривно пов'язаний із збагаченням словникового запасу студентів, тобто з кількісним збільшенням слів української мови в їхньому мовленні та комунікативно доречному їх уживанні. Кожна мовна одиниця має свої

можливості в плані мовленнєвого розвитку студентів. Знати їх і максимально використовувати стилістичний потенціал – основне завдання словесника.

Одним із способів зосередження уваги на критеріях вибору слова при опрацюванні теми “Власне українські слова. Синонімічне багатство мови” стала гра “**Позмагаймося з письменником**”, для проведення якої нами було вилучено із тексту увиразнюючі засоби й запропоновано знайти й уставити свої, які найповніше відповідали б темі, змісту, колориту висловлювання:

*Ні, не можна не вірити в щастя,  
Не для смутку ... серця.  
Відчиняйте вікно оце навстіж,  
Дайте ... нам вітереця!  
Хай весна ... до хати,  
Тут не місце затаєній млі.  
Як хотів би я враз обійняти  
Всю красу ... землі (В. Міщенко).*

Порівнюючи дібрані студентами слова з ужитими поетом (*тепліють, свіжого, завітає, молоді*), робимо висновок про доцільність авторського вибору лексичних засобів, зокрема про характеристичну та емоційну функцію прикметників та дієслів. Гра “**Тезаурус**”, коли гравці мали дібрати якнайбільшу кількість лексичних одиниць, що асоціативно пов’язуються з названим словом, надала широкі можливості з розвитку образного мислення, художнього бачення світу студентами, сприяла вдосконаленню їхніх творчих здібностей, кращому засвоєнню семантики слів, їхньої сполучуваності різних типів, асоціативних зв’язків, спонукала до збагачення словникового запасу.

У процесі узагальнення й систематизації знань, умінь з тем “Роль фразеологізмів у мовленні. Стилiстичні засоби лексикологiї та фразеологiї”, “Система частин мови, спiльне й вiдмiнне в них. Стилiстичні засоби морфологiї” гра “**Аукціон**” уможливило роботу з розширення й збагачення словникового запасу студентів, що є однією з умов успішного формування комунікативної компетентності засобами дидактичної гри:

1. Хто більше пригадає фразеологізмів, до складу яких увійшли іменники – власні назви. *Наприклад: язык до Києва доведе...*

2. Доберіть якомога більше фразеологізмів, до складу яких входять числівники. *Наприклад: сім п’ятниць на тиждень.*

Команди-суперниці мали прокоментувати зміст фразеологізмів, до яких (як домашнє завдання) підготовлено мультимедійний презентаційний супровід.

В умовах сходу України, де характерною є ситуація білінгвізму, використання дидактичної гри на заняттях з української мови дає змогу зацікавити майбутніх учителів її лексичним багатством, формувати практичні навички швидкого якісного перекладу з інших мов, підносити

культуру мовлення. З метою попередження інтерференції під час вивчення української мови, визначаємо завдання для **дидактичної гри “Перекладач”** на зіставлення систем української й російської мов, що теж є одним із ефективних засобів мовностилістичної вправності студентів.

Формування комунікативних умінь є одним з аспектів розвитку творчої особистості студента, яка характеризується знаннями, вміннями і навичками, необхідними для розуміння чужих та побудови власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних ситуаціям спілкування. З огляду на це зрозумілим є застосування дидактичних ігор як методу активної участі студентів, залучення їх до мовленнєво-розумової діяльності у процесі засвоєння української мови, методики її викладання.

Специфіка кожного розділу програми дозволяла викладачам застосовувати різні форми організації навчальної діяльності майбутніх учителів. Але яку б форму організації навчання викладач не обрав, він керується однією з важливих методичних вимог курсу – теоретично й практично готувати студентів до професійної діяльності. Ми визначаємо, що використання дидактичної гри як форми навчання на заняттях з методики викладання української мови в початкових класах так і в позакласній роботі сприяло розвитку й формуванню всебічно розвиненої, творчої індивідуальності студентів, навичок та умінь, необхідних їм для здійснення навчального процесу в школі. Засобом актуалізації й реалізації зазначених потреб у процесі самостійної діяльності студентів стали дидактичні ігри, що орієнтовні на теми усних і письмових висловлювань студентів паралельно з переліком соціокультурних тем (“Лінгвістичний ярмарок”, “Що? Де? Коли?”, “Ерудит”). У оволодінні мовленнєвою культурою має значення систематичний розвиток мисленнєвих здібностей студентів, усвідомлення структури власної пізнавальної діяльності. Це відображено в діяльнісній змістовій лінії, що має суто процесуальний характер. Реалізація проблемно-пошукового принципу, а також діяльнісної змістової лінії забезпечує цілеспрямоване формування досвіду творчої діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз методичної літератури, власний досвід, спостереження за процесом навчання дають підстави стверджувати: дидактична гра – альтернатива формам і методам механічної передачі інформації в готовому вигляді, монологічності викладача, пасивності студента.

*Перспективу подальшого дослідження* вбачаємо в упровадженні дидактичної гри в процес підготовки майбутніх учителів на заняттях з предметів української філології, що забезпечить можливість для експериментування зі способами, прийомами, технологіями комунікації, створення умов для самореалізації, самовдосконалення кожного студента, особистісного комунікативного розвитку через надання свободи вибору засобів комунікації.

### **Література**

**1. Барановська Л.** Комунікативна компетентність викладача вузу / Л. Барановська // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Зб. наук. праць. – К., НПУ, 1999. – С. 146–149. **2. Дівінська Н.** Проблеми впровадження дидактичних ігор у навчальний процес підготовки майбутніх учителів / Н. Дівінська // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – 2006. – №44. – С. 81-85. **3. Куліш І.** Гра як фактор розвитку пізнавального інтересу особистості / І. Куліш // Нові технології навчання: Науково-методичний збірник. – К. : НМЦВО, 2001. – Вип. 29. – С. 103–109. **4. Передрій Г.** Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г. Передрій // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах. – 2005. – №1. – С. 7-14. **5. Петруня М.** Гра як метод перевірки знань / М. Петруня // Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах. – 2004. – № 11. – С. 29. **6. Федоренко В.** Енциклопедія інтелектуальних ігор на уроках української мови / В. Федоренко – Х.: Вид. група „Основа”, 2008. – 424, [8] с. **7. Хомуха О.** Ігрові форми навчання як засіб розвитку творчої особистості [Текст] / О. Хомуха // Вивчаємо українську мову та літературу (Основа) : Науково-методичний журнал. – 2008. – № 31. – С. 8-15. **8. Щербань П.** Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах: Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. Щербань – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.

#### **Сергієнко Л. Дидактична гра як засіб підвищення якості підготовки майбутніх учителів у педагогічних коледжах**

У статті розглянуто дидактичну гру як засіб підвищення якості професійної підготовки учителів початкових класів у педагогічних коледжах та особливості її використання в навчальному процесі в системі формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

*Ключові слова:* дидактична гра, комунікативна компетентність, творча діяльність, професійне навчання, дидактичні уміння, мотивація навчання.

#### **Сергиенко Л. Дидактическая игра как средство повышения качества подготовки будущих учителей в педагогических колледжах**

В статье рассмотрено дидактическую игру как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов в педагогических колледжах и особенности ее использования в учебном процессе в системе формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов.

*Ключевые слова:* дидактическая игра, коммуникативная компетентность, творческая деятельность, профессиональное обучение, дидактические умения, мотивация обучения.

**Sergienko L. Didactic game as a mean of upgrading professional preparation of future teachers in pedagogical colleges**

In the article the didactics game is regarded as a mean of upgrading professional preparation of teachers of initial classes in pedagogical colleges. In educational process it helps forming of communicative competence of future specialist.

*Keywords:* didactics game, communicative competence, creative activity, professional studies, didactics abilities, motivation of studies.

УДК 372.881.116.12:004

**Ю. Шепетко**

**ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННОГО ПІДРУЧНИКА З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Підвищення якості навчально-виховного процесу – нагальна проблема сучасної освіти. Особливе значення сьогодні має впровадження інформаційних технологій у навчання. Нові засоби навчання на базі нових інформаційних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін забезпечують високу швидкість обробки даних, швидкий пошук потрібної інформації, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування. Тому виникає потреба обґрунтувати особливості використання інформаційних технологій, зокрема електронного підручника, який забезпечить автоматизацію процесу навчання, збереження інформації у будь-якій формі; забезпечить розвиток студента як майбутнього фахівця, удосконалення інтелектуальних і творчих здібностей тощо. “Саме інформатизація освіти як невід’ємна складова загальної інформатизації суспільства має розв’язати завдання підготовки нового покоління для його продуктивної діяльності в умовах інформаційного суспільства” [1, с.35].

Висвітлення проблем, пов’язаних з використанням сучасних інформаційних та комп’ютерних технологій у навчальному процесі, проаналізовано в фундаментальних роботах учених: Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова та ін. Автори наголошували на підвищенні ефективності навчального процесу при впровадженні комп’ютерних технологій у навчання. Питаннями розробки та застосування засобів навчання на основі комп’ютерної техніки займалися такі вчені: Н. Апатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук та ін.. Вони розглядали можливості застосування нових інформаційних технологій в процесі навчання, а також аналізували окремі програмні засоби навчального призначення. Упровадження сучасних інформаційних та комп’ютерних технологій при вивченні гуманітарних дисциплін досліджувалися в роботах

М. Семенова, С. Шевченко та ін.. Різні аспекти проблеми електронних підручників досліджували В. Вембер, О. Бісікало, Б. Кисельов, Т. Фурдак, Д. Сосновських, О. Зіміна, М. Храмова.

*Мета статті* – проаналізувати функції електронного підручника та особливості його використання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням).

Традиційний або електронний підручник – центральний компонент системи засобів навчання. І. Лернер вбачав у підручнику дві основні функції: з одного боку, як матеріалізованого носія змісту освіти, з іншого – як організатора процесу засвоєння цього змісту тими, хто вчиться [2, с. 173].

Використання електронного підручника (далі ЕП) на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) є однією з актуальних проблем сучасної методики викладання дисципліни. Сучасна методика викладання дисципліни за допомогою ЕП прагне віднайти шляхи найбільш результативного навчання, обґрунтувати принципи навчання з урахуванням закономірності засвоєння поданого матеріалу. Одним з нових методів при вивченні дисципліни Українська мова (за професійним спрямуванням) за допомогою ЕП є інтерактивний метод викладання фахових дисциплін, який дає змогу змінити ставлення до об'єкта навчання шляхом перетворення його на суб'єкт, тобто студент може бути ініціатором нової наукової ідеї, внести свої пропозиції стосовно теоретичного матеріалу дисципліни. Методичні аспекти традиційних і інформаційних технологій у навчанні повинні відображати матеріал традиційного заняття, вивчення яких здійснюється шляхом використання ЕП з доповненням і урізноманітненням його новою й цікавою інформацією.

Матеріал ЕП як навчального засобу може змінюватися в залежності від зміни або доповнення навчальної програми дисципліни.

Робота з електронним підручником допоможе студентіві реалізувати свої знання, сприятиме в розширенні майбутніх професійних можливостей, а саме:

- удосконалення професійних умінь і навичок;
- можливість ефективної організації самостійної роботи, що дозволить індивідуалізувати процес навчання;
- підвищення цікавості до занять;
- активізація пізнавальної діяльності студентів;
- сучасний виклад матеріалу.

Електронний підручник використовується на всіх етапах роботи:

- опрацювання нового матеріалу;
- повторення;
- закріплення;
- контроль отриманих знань.

На заняттях ЕП виконує різноманітні функції: викладача, співбесідника, репетитора, об'єкта навчання. Л. Виготський ще в 1930



році писав про те, що залучення знаряддя в процес в процес поведінки людини викликає до дійсності нові функції, пов'язані з використанням даного знаряддя та керування ним, робить непотрібним цілий ряд природних процесів, роботу яких виконує знаряддя, видозмінює психічні процеси в їх інтенсивності, послідовності, замінює одні функції іншими, тобто перебудовує всю структуру поведінки [3, с. 286]. У функції викладача ЕП є джерелом навчальної інформації, тобто ЕП частково замінює викладача або матеріал традиційного друкованого підручника. Наочність – якісно новий рівень отримання інформації за допомогою мультимедіа.

Мультимедіа – це використання анімації, відео, звуку; це моделювання різноманітних процесів; це створення і відтворення динамічних зображень.

У традиційному навчанні переважають вербальні засоби при поданні нового матеріалу. У зв'язку з цим використання аудіофрагментів в електронному підручнику дозволить не тільки наблизити його до звичних способів надання інформації, але й поліпшити сприйняття нового матеріалу, при цьому активізує не тільки зорові, а й слухові центри головного мозку. За даними ЮНЕСКО при аудіо сприйнятті засвоюється тільки 12% інформації, при візуальному – 25%, а при аудіовізуальному близько 65% сприйнятої інформації [4, с.91].

Засоби використання ЕП різноманітні – групова та індивідуальна робота. Індивідуалізація в роботі допомагає аналізувати і контролювати набуті знання. Основні аспекти використання ЕП на заняттях з урахуванням індивідуальних здібностей студентів:

- психологічний – вплив інформації ЕП на мотивацію студента, підвищення або брак зацікавленості при опрацюванні матеріалу;
- педагогічний – наскільки інформація ЕП відповідає навчальній програмі;
- методичний – правильність подачі навчального матеріалу шляхом індивідуального аналізу кожного студента;
- організаційний – раціональне планування часу, відведеного на роботу з комп'ютером.

Але головною особливістю використання ЕП є вирішення спеціальних практичних завдань:

- формування орфографічних і пунктуаційних умінь і навичок;
- збагачення словникового запасу студентів;
- знання професійної термінології;
- формування творчих здібностей.

Практичні завдання розраховані на конкретний напрям підготовки зі спеціальною термінологією, часто вживаною документацією, проблемними питаннями.

Самостійна робота студентів по формуванню знань з дисципліни, якості й обліку засвоєного матеріалу розрахована на тестовий контроль.

Тест – зручний спосіб організації навчального процесу, він зручний і доволі простий при оцінюванні в сучасній обробці інформації. Зауважимо, що тестовий контроль на відміну від діалогу викладача зі студентом має наступні переваги:

- якісний і об'єктивний спосіб оцінювання набутих знань, який дозволяє проаналізувати знання студентів як з конкретної теми, так і з усього курсу;
- електронне тестування дає змогу об'єктивного індивідуального контролю знань;
- тестовий контроль дозволяє з'ясувати рівень підготовленості студента, розрахований на виправлення недоліків шляхом повторного опрацювання теоретичного матеріалу;
- тестова форма перевірки знань заощаджує навчальний час;
- електронний тестовий контроль зменшує до мінімуму суб'єктивізм викладача;
- тестування відповідає інформатизації суспільства.

Використання ЕП дозволяє вирішити ряд постійно існуючих проблем протягом вивчення курсу “Українська мова(за професійним спрямуванням)”:

- підвищити інтерес до дисципліни шляхом застосування технології мультимедіа;
- підвищити успішність і якість знань студентів через виконання цікавих справ й вирішенні проблемних ситуацій;
- зекономити час на опитування й аналіз виконаної роботи.

Ще одна характерна особливість використання ЕП в навчанні – робота в домашніх умовах, використовуючи комп'ютер і доступ в мережу Інтернет. Використання ЕП на заняттях дає високі результати:

- розвиває навчальні і творчі здібності, спостережливість, підвищується активність у навчанні;
- сприяє удосконаленню навчально-виховного процесу, глибокому вивченню матеріалу, набуття навичок самостійності;
- дозволяє розвивати логічне мислення, рефлексорні дії – дії-реакції, які здійснюються на автоматичному підсвідомому рівні;
- допомагає в розширенні пізнавальної діяльності студента.

Зауважимо, що ефективність роботи з використанням ЕП дасть результати лише тоді, коли буде забезпечений їх органічний зв'язок з традиційними методами і прийомами навчання.

Отже, особливості використання ЕП з української мови(за професійним спрямуванням) полягають у підвищенні мовної і мовленнєвої компетенції студента, у підвищенні рівня набутих знань, у реалізації власного “Я”, у вдосконаленні спостережливості за різноманітними явищами, у вмінні самостійно контролювати й

аналізувати власні результати. Надалі ми будемо доповнювати й удосконалювати зміст і структуру ЕП, який якомога ближче повинен наближати студента до майбутнього реального місця роботи з усіма позитивними й негативними ситуаціями і явищами.

#### **Література**

- 1. Мадзігон В. М.** Теоретичні засади створення електронних підручників / В.М.Мадзігон // Проблеми сучасного підручника: Зб. наук. пр. / Ін-т педагогіки АПН України.– К. : Пед. думка, 2006. – Вип. 6. – С. 34–38.
- 2. Теория** и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С.Полат и др; Под ред. Е.С.Полат. – М. : Издательский центр „Академия”, 2004. – 415 с.
- 3. Лютікова Ю.** Використання комп’ютерних технологій при опрацюванні самостійних завдань з ділової мови / Ю.Лютікова // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 31. – Херсон, 2002. – С. 286 – 289.
- 4. Тыщенко О.Б.** Новое средство компьютерного обучения - электронный ученик / О.Б.Тыщенко // Компьютеры в учебном процессе. – 1999. – № 10. – С. 89-92.

#### **Шепетко Ю. Особливості використання електронного підручника з української мови**

У статті розглядаються функції електронного підручника та особливості його використання на заняттях з української мови. Подано нові методи викладання дисципліни “Українська мова(за професійним спрямуванням)”. Акцентовано увагу на виконанні практичних і самостійних завдань по формуванню знань з дисципліни. Проаналізовано основні аспекти використання ЕП з урахуванням індивідуальних здібностей студентів.

*Ключові слова:* електронний підручник, мультимедіа, тест.

#### **Шепетко Ю. Особенности использования электронного учебника по украинскому языку**

В статье рассматриваются функции электронного учебника и особенности его использования на занятиях по украинскому языку. Подано новые методы преподавания дисциплины “Украинский язык (профессионального направления)”. Акцентируется внимание на выполнении практических и самостоятельных заданий по формированию знаний по дисциплине. Проанализированы основные аспекты использования ЭУ с учетом индивидуальных способностей студентов.

*Ключевые слова:* электронный учебник, мультимедиа, тест.

#### **Yulia Shepetko. The speciality of the use of electronic textbook of Ukrainian language**

The function of the electronic textbook and it’s use on the lessons of Ukrainian are considered in the article. The new methods of teaching the discipline “The Ukrainian language (professional direction)” are given. The

attention is given to the making of practical and individual tasks, that are forming the knowledge of the discipline. The basic aspects of the ET based on the individual abilities of students.

*Keywords:* electronic textbook, multimedia, test.

### **Відомості про авторів**

**Безгодова Надія Семенівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української філології та загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Варнавська Інна В'ячеславівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

**Голуб Ніна Борисівна** – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук.

**Горіна Жанна Дмитрівна** – кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

**Дроздова Ірина Петрівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Климова Катерина Яківна** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри філології і лінгводидактики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

**Ковтун Ірина Миколаївна** – старший викладач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Кравчук Оксана Миколаївна** – асистент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Кучерява Оксана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

**Лихачова Катерина Миколаївна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Луценко Валентина Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри систем відкритої освіти Національної академії педагогічних наук (м. Київ).

**Мельник Тамара Валентинівна** – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

**Нікітіна Алла Василівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Попова Олена Анатоліївна** – старший викладач кафедри української філології Севастопольського міського гуманітарного університету.

**Починкова Марія Миколаївна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Рускуліс Лілія Володимирівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального та прикладного мовознавства Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського.

**Сергієнко Лариса Василівна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Сидоренко Вікторія Вікторівна** – кандидат філологічних наук, доцент Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

**Симоненко Тетяна Володимирівна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри методики навчання, стилістики та культури української мови Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького.

**Студенікіна Вікторія Петрівна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Шепетко Юлія Миколаївна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

**Яскевіч Олена Валеріївна** – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Наукове видання

**ВІСНИК**

Луганського національного університету  
імені Тараса Шевченка  
(педагогічні науки)

Частина I

Відповідальний за випуск:

**Горошкіна О. М.**

Коректор:

**Кравчук О. М., Мордовцева Н. В.**

---

Здано до склад. 27.07.2010 р. Підп. до друку 27.08.2010 р. Формат 60x84 1/8.  
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.  
Ум. друк. арк. 17,44. Наклад 200 прим. Зам. № 127.

---

***Видавець і виготовлювач***

**Видавництво Державного закладу**

**«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»**

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

*Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.*