

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 15 (226) СЕРПЕНЬ

2011

2011 серпень № 15 (226)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина III

Заснований у лютому 1997 року (27)
Свідоцтво про реєстрацію:
серія КВ № 14441-3412ПР,
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 № 10 від 29 квітня 2011 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.**

Заступники головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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, правє й лівє) — 3,8 см; верхній колонтитул — 1,25 см, нижній — 3,2 см.

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***), 2011.

Статті у „Віснику” повинні бути розміщені за рубриками.

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

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

1. **Аржанцева Т. В.** Использование комбинированных практических методов обучения для совершенствования умений и навыков постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами..... 5
2. **Балуєва Ю. В.** Алгоритм застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старшій школі..... 9
3. **Кулик О. Д.** Про систему вправ, спрямовану на формування стилістичних умінь і навичок учнів 9-х класів під час вивчення складних синтаксичних конструкцій..... 14
4. **Мамчур Л. І.** Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи..... 18
5. **Мордовцева Н. В.** Практика роботи з лінгвістичними мініатюрами на уроках української мови в 5 – 7 класах... 25
6. **Овсієнко Л. М.** Лінгвістичний аналіз тексту в системі роботи над переказами..... 30
7. **Прядка Я. Ю.** Формування риторичних умінь старшокласників на уроках української мови..... 36
8. **Савінова Н. В.** Збагачення мотивації мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення у грі: теоретичний аспект..... 42
9. **Солодюк Н. В.** Психолінгвістичні особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності..... 50
10. **Хоменко Е. В.** О состоянии проблемы формирования словообразовательных умений учащихся с учетом принципа преимущества в теории и практике обучения языку..... 58

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

11. **Бакум З. П.** Учення про фонему як складова у формуванні мовної компетенції майбутнього словесника..... 65
12. **Бондар Л. В.** Методичні рекомендації щодо організації навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей за допомогою навчальних стратегій..... 73
13. **Голуб Н. Б.** Філософські засади навчання риторики у вищій школі..... 78
14. **Гордієнко Г. В.** Текст службового документа як об'єкт міждисциплінарних термінологічних студій..... 86

15.	Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості.....	94
16.	Денищич Т. А. Лінгводидактичні засади розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології.....	103
17.	Мельник Т. В. Сутність спілкування в навчально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу.....	109
18.	Починкова М. М. Особливості впровадження дистанційних курсів філологічного спрямування в систему навчання майбутніх учителів початкових класів.....	117
19.	Прокопенко Л. І. Комплекс вправ зі збагачення фахового фразеологічного словника студентів.....	122
20.	Рускуліс Л. В. Теоретичні засади організації практичних форм роботи у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови.....	130
21.	Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі у вищих закладах освіти.....	138
22.	Черних І. О. Когнітивно-комунікативний аспект розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.....	143
23.	Шевцова В. О. Лексико-граматичні вправи на інтегрованих заняттях з української мови й мовлення.....	149
24.	Шиянюк Л. В. Українськомовна комунікативна компетентність як наукове поняття.....	157
	Відомості про авторів.....	163

ТЕОРИЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 371.315:811.161:81''367

Т. В. Аржанцева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМБИНИРОВАННЫХ ПРАКТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ ПОСТАНОВКИ ЗНАКОВ ПРЕПИНАНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С ОДНОРОДНЫМИ ЧЛЕНАМИ

Выдвинутое в Государственном стандарте базового и полного среднего образования требование усилить практическую направленность обучения определяет преобладание практических методов в процессе изучения русского языка в школе.

Цель статьи – показать ведущую роль комбинированных упражнений в совершенствовании умений и навыков учащихся 5-х классов на примере организации повторения темы “Предложения с однородными членами. Обобщающие слова при однородных членах предложения” на уроках по фонетике и лексикологии.

В последние годы развития методики обучения русскому языку Г. Михайловской, Э. Сапожниковой, В. Стативкой и другими учеными созданы новые классификации практических методов, соотносящиеся с развитием речи учащихся, в которых ведущая роль в формировании умений и навыков отводится комбинированным упражнениям.

В. Стативка комбинированными предлагает называть упражнения, содержащие “комбинацию видов заданий, рассчитанных на формирование умений в разных видах речевой деятельности, в которой выделяется одно доминирующее, обозначенное в целях урока как основное” [1, с.176].

Мы комбинированные практические методы считаем наиболее эффективными для формирования и совершенствования умений и навыков учащихся по той причине, что в них более, чем в других типах упражнений, реализуются обобщенные И. Зимней [2, с. 246] теоретические положения о закономерностях выработки навыков, а именно: сочетание программы выработки одного навыка с программой выработки других, сохранение тренировки в небольших объемах до конца обучения, наращивание трудностей по мере отдаления во времени от момента начальной точки формирования навыка.

С учетом названных закономерностей автором разработана система комбинированных упражнений, которые целесообразно использовать для повторения теоретических знаний и формирования правописных, речевых и коммуникативных умений, т.к. такие

упражнения позволяют одновременно решать задачи, связанные с усвоением темы, изучаемой в настоящий момент, а также с углублением знаний и совершенствованием навыков по темам, усвоенным школьниками на предыдущих уроках.

Специфику использования комбинированных практических методов, позволяющих поддерживать в рабочем состоянии практически значимые теоретические знания и непрерывно совершенствовать синтаксические и пунктуационные навыки при изучении раздела “Фонетика. Графика. Орфоэпия. Орфография”, рассмотрим на примере организации повторения темы “Предложения с однородными членами. Обобщающие слова при однородных членах предложения” в 5-ом классе.

I. По безоблачному небу медленно плыла луна. Она заласкала свечным светом и станцию и сады и (не)обозримую даль... Кругом было тихо спокойно.

1. *Спишите, вставляя пропущенные буквы и раскрывая скобки. Поставьте недостающие знаки препинания. Сформулируйте правило пунктуации.*

2. *Какова основная мысль этого текста? Озаглавьте его. Определите тип речи.*

3. *Назовите причину, по которой пропущенные гласные претерпевают звуковые изменения.*

4. *Установите связь слов во втором предложении.*

5. *Какое предложение является односоставным? Почему вы так считаете?*

6. *Какие звуки обозначают буквы Е, Ю в словах этого текста.*

II. Матросы быстро выбежали на палубу и сквозь прозрачную синеву воды увидели громадную акулу.

Что-то зашумело в верхушках деревьев, и упало на мертвую землю несколько желтых листьев.

1. *Сравните два предложения. Почему в одном из них стоит запятая перед одиночным союзом И, а в другом нет?*

2. *Назовите мягкие согласные в словах этого предложения. Какими буквами обозначена мягкость согласных?*

3. *В каких словах буквы Ё и Е не указывают на мягкость предшествующего согласного? Почему?*

4. *Определите количество букв и звуков в словах мокрую, листьев.*

Докажите, что в слове листьев нужен мягкий знак.

III. Летний день был долгий и знойный и небо стало белесым от жары (В. Арсеньев).

1. *Поставьте знаки препинания и сделайте общий синтаксический разбор предложения. Определите способ выражения сказуемого.*

2. *Какие возможны варианты, если в слове был звонкий согласный заменить парным глухим, потом твердые согласные*

заменить парными мягкими? С полученными словами составьте словосочетания.

3. В каких еще словах этого предложения возможны замены звонкого согласного парным глухим?

IV. Письмо – одежда устной речи. Оно передает, “изображает” устную речь. Звук произносят и слышат, букву пишут и читают. Букву и звук путать нельзя. А часто путают. Притом всегда страдает звук, потому что его называют буквой. Буква – это фигурная линия, рисунок, а рисунок произнести нельзя.

1. Прочитайте. Докажите, что данное высказывание является текстом.

2. Как можно его озаглавить? Определите стиль и тип речи.

3. Прочитайте каждое предложение отдельно, объясняя постановку знаков препинания.

4. Назовите однородные члены. Как они связаны между собой?

5. Докажите правильность написания подчеркнутых слов.

6. Из двух первых предложений выпишите слова, в которых количество звуков и букв не совпадает. Объясните причину.

V. Полынь ютится у заборов,

На крышах бань и погребов,

Цветет на склонах косогулов,

В канавах, около столбов. (М. Белов)

1. Сделайте полный синтаксический разбор предложения.

2. Назовите ряды однородных членов, объясните постановку знаков препинания.

3. Существительные поставьте в начальную форму и запишите их в алфавитном порядке.

4. Какие звуки обозначают буквы Ё, Е в словах погребов, цветёт?

VI. Сенбернары – это собаки-горноспасатели. Во время снежных завалов они ищут **людей**. На спине большой и сильной собаки приторочены средства первой помощи: **одеяло**, небольшой запас воды и пищи (По В. Пескову).

1. Объяснить постановку знаков препинания.

2. Выполнить фонетический разбор выделенных слов.

3. Подчеркните гласные, в которых происходят звуковые изменения.

VII. Реки, озера, пруды – все водные бассейны этого региона были тщательно обследованы.

1. Сделайте общий синтаксический разбор предложения, объясните постановку знаков препинания.

2. Поставьте обобщающее слово перед однородными членами. Как изменится пунктуация? Сформулируйте правило.

3. Определите количество слогов в каждом слове. Какое слово нельзя перенести. Почему?

4. Найдите слова, в которых ударение является подвижным. Какие формы различаются в этих словах с помощью ударения?

5. В каком слове происходит оглушение согласного? Назовите в нем звуки и буквы.

Формат статьи позволил проследить, как нить организации повторения однородных членов предложения пронизывает материал двух разделов науки о языке, изучающихся в 5-ом классе после раздела “Синтаксис. Пунктуация”. Автором подготовлен к публикации сборник комплексных упражнений, в котором представлены разработанные комбинированные практические методы как целостная система.

Література

1. Стативка В. И. Взаимосвязанное обучение умениям речевой деятельности : монография / В. И. Стативка. – Сумы : Редакционно-издательский отдел Сум ГПУ им. А. С. Макаренко, 2004. – 332 с.

2. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов / И. А. Зимняя. – 2-е изд. – М. : Логос, 2000. – 384 с.

Аржанцева Т. В. Використання комбінованих практичних методів навчання для вдосконалення вмінь і навичок постановки розділових знаків у реченнях з однорідними членами

У статті аналізується специфіка комбінованих вправ, які автор пропонує використовувати для вдосконалення пунктуаційних вмінь і навичок учнів 5-х класів загальноосвітніх шкіл з російською мовою навчання.

Ключові слова: комбіновані вправи, практичні методи навчання, вміння та навички, однорідні члени речення.

Аржанцева Т. В. Использование комбинированных практических методов обучения для совершенствования умений и навыков постановки знаков препинания в предложениях с однородными членами

В статье анализируется специфика комбинированных упражнений, предлагаемых автором для совершенствования умений и навыков учащихся 5-х классов общеобразовательных школ с русским языком обучения по теме “Предложения с однородными членами. Обобщающие слова при однородных членах предложения”.

Ключевые слова: комбинированные упражнения, практические методы обучения, умения и навыки, однородные члены предложения.

Arzhantseva T. Using a combination of practical training methods to improve the skills of setting the punctuation marks in sentences with homogeneous members

The article is devoted to the analysis of combined exercises specificity. The author of the article offers this material for 5-th year pupils’

skills improvement on the theme “Sentence with homogenous parts. Generalizing words”.

Key words: combined exercises, practical methods of teaching, skills, homogenous parts of sentence.

УДК 373.5.016:811.161.2

Ю. В. Балусва

АЛГОРИТМ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

Об’єктивна потреба підвищення ефективності навчання української мови час від часу призводить до оновлення засобів навчально-виховного процесу, модернізації методики викладання навчальної дисципліни. Сучасні засоби навчання, зокрема мультимедійні, дозволяють інтенсифікувати освітній процес, підвищити рівень сприйняття й розуміння навчального матеріалу.

Серед провідних науковців, які досліджують проблеми використання мультимедійних засобів навчання, вивчають умови, принципи, методи, форми застосування мультимедійних засобів в освіті, слід відзначити таких : В. Валюк, Н. Семенова (напрямки використання мультимедійних засобів навчання), Р. Гуревич (технології створення навчальних мультимедійних презентацій), Е. Зауторова (вимоги використання мультимедійних засобів навчання в освіті), М. Жалдак, Н. Рижих, Бент Б. Андерсен, О. Шликова, О. Катъоров та інші.

Метою статті є визначення алгоритму використання мультимедійних засобів на уроках української мови в старших класах.

Застосування мультимедійних засобів навчання та продуктів мультимедіа на уроках української мови має бути організаційно та методично продуманим. Тому перш за все варто виділити напрямки використання мультимедійних засобів навчання:

- створення авторських мультимедійних продуктів учителями (або творчими колективами) за навчальними курсами в межах свого навчального закладу;
- співпраця з іншими навчальними закладами й організаціями, що мають мультимедійні продукти або відповідну апаратну базу;
- створення єдиного координуючого центру з упровадження й використання мультимедіа в масштабах усіх навчальних закладів країни;
- розвиток зв’язків із закордонними виробниками мультимедійних продуктів та інструментальних засобів [1].

Проектуючи процес навчання української мови із застосуванням мультимедійних засобів, варто визначити *алгоритм*, якого має дотримуватися вчитель під час проведення уроку:

I. Передбачити, на яких етапах навчального заняття будуть застосовуватися мультимедійні засоби навчання.

II. Дотримуватися критеріїв добору мультимедійних засобів навчання, які будуть використані на уроці.

III. Проаналізувати навчальний матеріал з метою виявлення доцільності створення власних мультимедійних продуктів.

IV. Визначити час роботи учнів з мультимедійним продуктом [4, с. 126].

I. Передбачити, на яких етапах навчального заняття будуть застосовуватися мультимедійні засоби навчання. У процесі застосування мультимедійних засобів учням подається необхідний для засвоєння навчальний матеріал. Сприймання та усвідомлення його школярами в такому процесі здійснюється під час функціонування таких основних етапів навчального процесу:

- 1) пояснення нового навчального матеріалу;
- 2) активізація уваги на початку уроку (як вступ під час вивчення нової теми);
- 3) повторення, узагальнення, систематизація навчального матеріалу;
- 4) контроль та корекція знань;
- 5) закріплення, формування та вдосконалення вмінь і навичок застосовувати здобуті знання під час виконання вправ.

Для кращої орієнтації, на яких етапах навчання української мови в старших класах варто застосовувати ту чи іншу мультимедійну програму, запропонуємо класифікаційну таблицю, яка допоможе вчителю добирати комп'ютерні навчальні програми відповідно до поставлених навчальних цілей (табл. 1).

Таблиця 1

Етапи навчального процесу	Види мультимедійних продуктів
Пояснення нового навчального матеріалу	Мультимедійні презентації, енциклопедії, електронні підручники, путівники, інтерактивні довідники, мультимедійні навчальні комплекси
Активізація уваги на початку уроку (як вступ під час вивчення нової теми)	Мультимедійні презентації, енциклопедії, мультимедійні навчальні комплекси
Повторення, узагальнення, систематизація	Мультимедійні презентації, енциклопедії, електронні підручники,

навчального матеріалу	путівники, інтерактивні довідники, мультимедійні навчальні комплекси
Контроль та корекція знань	Контрольні, тренувальні тестові програми (тренажери)
Закріплення, формування та вдосконалення вмінь і навичок	Електронні збірники задач, програми-тренажери, навчаючі програми щодо створення власних програмних продуктів

[4, с. 128].

Варто пам'ятати, що впровадження в навчання наочності має враховувати наступні психологічні моменти:

- яку конкретну роль наочний матеріал має виконувати в засвоєнні;
- у якому відношенні знаходиться предметний зміст певного наочного матеріалу до предмета, що усвідомлюється і засвоюється [6, с.242].

II. Дотримуватися критеріїв добору мультимедійних засобів навчання, які будуть використані на уроці української мови. Одним із обов'язкових умінь учителя є доцільний вибір мультимедійного продукту, що буде застосовуватися на уроці. Добираючи навчальні засоби, учитель має керуватися наступними правилами:

1. Мультимедійний продукт має відповідати навчальній програмі з української мови та змісту навчального матеріалу конкретного уроку в старших класах. Навчальний матеріал має бути науково достовірним, не містити неточностей та необґрунтованих положень.

2. Визначити, чи виконує навчальну функцію обраний мультимедійний продукт. Для цього перед застосуванням учитель самостійно має попрацювати з мультимедійним продуктом і визначити, для вивчення якого навчального матеріалу він призначений.

3. Інтерфейс мультимедійного продукту має бути дружнім, в поєднанні теплих кольорів з розбірливим шрифтом, зрозуміла структура гіперпереходів для зручної роботи.

4. Активізація навчальної діяльності старшокласників. Серед найважливіших чинників, що мають таку здатність виділяють: а) інтерактивність, б) мультимедійність, в) гіпертекстовість [5, с.72]. *Інтерактивність* означає запрошення до діалогу, що виражається у формі запитань-відповідей або в постановці й виконанні завдань, послуг і відповідної реакції на них. Система запитань має організовувати, стимулювати й спрямовувати навчальну діяльність у потрібне русло. *Мультимедійність* проявляється в гармонійному поєднанні різних каналів представлення інформації. *Гіпертекстовість* забезпечує асоціативні зв'язки між різними блоками інформації й дозволяє учням вільно оперувати навчальним матеріалом.

Серед вимог використання мультимедійних засобів навчання варто виділити й такі: варіативність; можливість використання і вчителем, і учнем; актуальність (оновлення); наявність зворотного зв'язку; міжпредметний характер [3, с. 108].

III. Проаналізувати навчальний матеріал з української мови з метою виявлення доцільності створення власних мультимедійних продуктів. Для створення власних мультимедійних презентацій дуже зручно використовувати програму Microsoft Power Point.

Технологія створення навчальної мультимедійної презентації складається з декількох етапів [2, с. 80]:

- *підготовчий*, на якому здійснюється вибір теми уроку для представлення в середовищі мультимедіа. Учитель визначає доцільність представлення саме цього матеріалу в наочному вигляді;
- *формуючий*, на якому учитель складає сценарій майбутньої презентації, добирає анімації, ілюстрації для сканування, узгоджує з текстовим матеріалом, обирає інтерфейс, узгоджує медіаелементи (малюнки, таблиці, анімації, текст, звук, фотоматеріали, відеофрагменти, ілюстрації тощо), які буде використовувати в презентації;
- *композиційний або основний*, що передбачає створення відеосторінок з яких складається мультимедійна презентація. На цьому етапі відбувається створення, обробка та композиція зображень (сканування, запис звуку тощо), які супроводжуються звуком та іншими спецефектами;
- *завершальний*, учитель формує цілісну презентацію із створених відеосторінок, апробовує та перевіряє її для виявлення помилок.

Визначення оптимальної кількості засобів мультимедіа, які застосовуються на уроці, залежить від кількості та характеру навчального матеріалу з конкретної теми.

Використання мультимедійних продуктів дозволяє забезпечити позитивне ставлення до предмета, що вивчається, підвищити інтерес та урізноманітнити форми навчання, є гарним мотивом навчання, підвищує якість знань студентів. Мультимедійні презентації викладач може створювати для активізації уваги на занятті, для пояснення нового навчального матеріалу з будь-якої теми, для систематизації значного обсягу матеріалу тощо.

Отже, під час підготовки до уроку вчитель української мови повинен визначити, на якому етапі уроку чи під час вивчення якої теми найбільш ефективним буде використання мультимедійних засобів навчання. Залежно від конкретної ролі, яку має виконувати мультимедійний продукт у засвоєнні навчального матеріалу з української мови, визначено такі його структурні місця: на початку уроку для активізації уваги суб'єктів навчання на подальшому вивченні об'єкта; на початку чи всередині уроку для пояснення нового навчального

матеріалу; протягом уроку як ілюстраційний та демонстраційний елемент; наприкінці уроку для повторення та систематизації набутих знань.

Теоретико-практичне вивчення порушеної проблеми окреслює перспективи подальших досліджень, зокрема дослідити проблему вибору форм та методів застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старших класах.

Література

- 1. Вакулюк В.** Мультимедийные технологии в учебном процессе / В. Вакулюк, Н. Семенова // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 101 – 105.
- 2. Гуревич Р. С.** Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ „Вінниця”, 2004. – 365 с.
- 3. Зауторова Э. В.** Компьютерная среда как средство организации познавательного интереса личности в области искусства / Э. В. Зауторова // Инновации в образовании. – 2007. – № 2. – С. 104 – 108.
- 4. Імбер В. І.** Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Імбер. – Вінниця, 2008. – 238 с.
- 5. Марченко Д.** Дидактичний рівень мультимедійних засобів навчання / Д. Марченко // Рідна школа. – 2004. – № 12. – С. 70 – 72.
- 6. Фридман Л. М.** Психологический справочник учителя / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

Балуєва Ю. В. Алгоритм застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старшій школі

У статті визначено алгоритм використання мультимедійних засобів навчання на уроках української мови в старших класах; проаналізовані технології створення навчальних мультимедійних презентацій; визначено етапи навчання української мови, на яких варто застосовувати ті чи інші мультимедійні засоби та продукти мультимедіа.

Ключові слова : алгоритм, мультимедійні засоби навчання, мультимедійний продукт, презентація.

Балуєва Ю. В. Алгоритм применения мультимедийных средств обучения на уроках украинского языка в старшей школе

В статье раскрыт алгоритм использования мультимедийных средств обучения украинского языка в старших классах; проанализированы технологии создания учебных мультимедийных презентаций; определены этапы обучения украинского языка, на которых стоит применять те или иные мультимедийные средства и продукты мультимедиа.

Ключевые слова: алгоритм, мультимедійні засоби навчання, мультимедійний продукт, презентація.

Valueva J. The algorithm application of multimedia means of education on the lessons of Ukrainian language at senior school

In the article the algorithm of the use of multimedia means of education on lessons of Ukrainian language is exposed; technologies of creation of educational multimedia presentations are analysed; the stages are certain teaching of Ukrainian, on which it is needed to apply those or other multimedia means and products of multimedia.

Keywords : algorithm, multimedia means of education, multimedia product, presentation.

УДК 373.5.016:811.161.2

О. Д. Кулик

**ПРО СИСТЕМУ ВПРАВ, СПРЯМОВАНУ НА
ФОРМУВАННЯ СТИЛІСТИЧНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ
9-Х КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ СКЛАДНИХ
СИНТАКСИЧНИХ КОНСТРУКЦІЙ**

Виховання повноправного громадянина суспільства пов'язане, насамперед, з формуванням мовленнєвої особистості, яка володіє лінгвістичними знаннями, уміє сприймати та розуміти чуже мовлення, а також володіє навичками створення власних висловлювань різних стилів і жанрів, доцільно використовує мовленнєві засоби відповідно до мети та умов спілкування.

Ураховуючи, що чільне місце в процесі комунікації займає речення, проблема формування стилістичних умінь і навичок на синтаксичній основі є актуальною для сучасної методики навчання української мови.

Окремі аспекти стилістичного аналізу речень досліджували С. Єрмоленко, О. Заболотний, А. Нікітіна, С. Омельчук, М. Пентиліук, К. Плиско, Г. Шелехова та ін. Однак, проблема формування стилістичних умінь і навичок учнів 9-х класів під час вивчення складних синтаксичних конструкцій не знайшла вичерпного розв'язання.

Отже, *мета нашої статті* • визначити типи граматико-стилістичних вправ, спрямованих на формування стилістичних умінь і навичок учнів 9-х класів на уроках вивчення складних синтаксичних конструкцій.

Формуванню у школярів навичок мовленнєвого самоконтролю, опануванню загальноприйнятих норм сучасної української літературної

мови на всіх її рівнях, подоланню помилок, які найчастіше трапляються в мовленні, сприяють практичні методи навчання, в основному вправи.

Керуючись спеціальними дослідженнями щодо вивчення побудови вправ [1, 2, 3, 4], ми визначили їх типи з метою навчання стилістичного аналізу складних сполучниково-безсполучникових речень.

Пропонована система вправ для практичної роботи добиралася за основним принципом дидактики – від простого до складного (від обсягу синтаксичної та стилістичної інформації, якою учні володіють на певному етапі, залежить обсяг аналізу).

Відповідно до конкретних умінь і навичок, що передбачають вихід на зв'язне мовлення, аналіз взаємодії усного, писемного та внутрішнього мовлення, урахування факторів впливу навколишнього мовленнєвого середовища на продуктивність мовленнєвої діяльності школяра, ми виділили чотири групи вправ. Ступенем ефективності відбору вправ був: 1) рівень засвоєння й розуміння учнями теоретичних відомостей; 2) уміння застосувати теоретичні знання на практиці; 3) сталість навичок у процесі вільного висловлювання думок на письмі (робота з готовим текстом; видозміна мовного матеріалу; самостійна побудова висловлювань; удосконалення тексту); 4) розвиток і вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок, необхідних у продуктивній комунікативній діяльності.

Вправи *першої* групи сприяють актуалізації раніше здобутих знань, умінь і навичок, розвитку слухових і вимовних умінь. Вправи *другої* групи спрямовані на усвідомлення відповідних понять і правил, вироблення вмінь і навичок застосовувати теоретичні знання на практиці. Вправи *третьої* групи сприяють закріпленню вмінь і навичок, усвідомленню смислових і виражальних можливостей складних сполучниково-безсполучникових речень. Мета *четвертої* групи вправ – вирішення проблемних завдань практичного характеру із застосуванням базових знань, умінь і навичок у певній ситуації, збагачення мовлення учнів синтаксичними одиницями, підвищення культури мовлення.

Перша група вправ – *аналітичні* – забезпечує пізнавальну й психологічну підготовку до сприйняття нового матеріалу, активізує в учнів практичний досвід (залежність інтонаційного оформлення речень від смислових відношень між його частинами, орієнтація на розвиток інтонаційного слуху, пам'яті, слухового самоконтролю), аналітичне мислення (сприйняття та оцінка інтонаційної побудови висловлювання (речення) з погляду його милозвучності й звукової виразності). До *другої* групи – *репродуктивні* – належать вправи, що активізують аналітико-синтетичне мислення (відтворення інтонаційного малюнка складного речення з різними видами зв'язку, відпрацювання навичок порівняння інтонаційного та пунктуаційного оформлення складних синтаксичних одиниць, побудова графічних схем інтонаційного малюнка, урахування граматичної та смислової наповненості речення в процесі інтонування у відповідності з намірами того, хто говорить (пише); побудова

конструкцій відповідно інтонації (зорова опора у вигляді схеми надає учням більшої самостійності)).

Конструктивні вправи належать до *третьої* групи. Це вправи, що забезпечують рецептивну й продуктивну діяльність учнів: а) смисловий, структурний, порівняльний, пунктуаційний, стилістичний аналізи; б) вправи на перетворення первинного мовленнєвого матеріалу (трансформація, складання прикладів за аналогією, комбінування й групування складних сполучниково-безсполучникових речень; добір та заміна одних речень іншими; утворення речень з різними видами зв'язку за поданим завданням), стилістичний експеримент; в) мовленнєві завдання, що стимулюють використання складних речень з різними видами зв'язку залежно від стилю та типу мовлення; г) вправи на видозміну та доповнення висловлювання; д) різноманітні види переказів; е) мовленнєві завдання на: передачу запропонованого змісту іншими засобами та виявлення засобів, що властиві іншому стилю; обґрунтування доцільності вибору автором тих чи інших мовних засобів; вибір мовних засобів тощо.

Вправи *четвертої групи* – *продуктивно-творчі* – сприяють свідомому використанню учнями складних сполучниково-безсполучникових речень у власному мовленні, усвідомлення їх комунікативної мети, синтаксичних і стилістичних функцій у мовленні. Це: вправи, що містять аналіз текстового матеріалу; стилістична трансформація тексту, пов'язана з видозміною мети висловлювання чи стилю мовлення; редагування тексту; творчі завдання зіставного характеру; складання монологічних висловлювань з використанням складних синтаксичних конструкцій, їх зіставлення з діалогічними; завдання творчого характеру певного стилістичного спрямування (складання творів-мініатюр, словесних портретів, творів-роздумів тощо).

Запропоновані типи вправ передбачають більш глибоке вивчення складних речень змішаного типу, серйозну самостійну роботу школярів і, на нашу думку, сприяють розвиткові творчих здібностей особистості, формують уміння орієнтуватися в ситуації спілкування.

Поділ вправ на зазначені вище групи є дещо умовним, оскільки в процесі розвитку вмінь і закріплення навичок на окремому етапі, певні види робіт переплітаються й доповнюють одна одну. Але зміст і завдання цієї системи вправ спрямовані на послідовну, поступово ускладнену діяльність учнів, свідоме й систематичне засвоєння складних сполучниково-безсполучникових речень, оволодіння цими синтаксичними одиницями й збагачення граматичного ладу мовлення.

Чільне місце посідають вправи з елементами стилістичного аналізу й у процесі підготовки до написання творчих робіт. У цьому випадку стилістичний аналіз є ефективним засобом попередження мовленнєвих помилок.

Таким чином, важливу роль в мовленнєвому розвитку учнів 9-х класів під час вивчення складних синтаксичних конструкцій відіграють

вправи і завдання, що активізують пізнавальну й творчу діяльність і сприяють формуванню стилістичних умінь і навичок. Методичні рекомендації з використання таких вправ є перспективами подальших пошуків у напрямку дослідження.

Література

1. Кучеренко І. А. Система роботи з розвитку стилістичних умінь і навичок учнів (10 – 11 класи) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / І. А. Кучеренко; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2005. – 20 с. **2. Омельчук С.** Формування мовленнєво-комунікативних умінь на синтаксичній основі : система мовленнєвих вправ у 9 кл. / С. Омельчук. // Дивослово. – 2004. – № 6. – С. 8 – 11. **3. Пентиліук М. І.** Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник / М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. **4. Пентиліук М. І.** Теоретичні основи навчання стилістики в середній школі : дис. ... д-ра пед. наук у формі наук. доповіді : 13.00.02 / Пентиліук Марія Іванівна. – К., 1996. – 56 с.

Кулик О. Д. Про систему вправ, спрямовану на формування стилістичних умінь і навичок учнів 9-х класів під час вивчення складних синтаксичних конструкцій.

У статті проаналізовано типи граматико-стилістичних вправ, які доцільно застосовувати на уроках вивчення складних синтаксичних конструкцій. Доведено, що зазначені вправи, як складова частина всієї системи вправ з української мови, сприяють формуванню стилістичних умінь і навичок дев'ятикласників.

Ключові слова: система вправ, стилістичні уміння й навички, складні синтаксичні конструкції, мовленнєвий розвиток.

Кулик О. Д. О системе упражнений, направленной на формирование стилистических умений и навыков учащихся 9-х классов при изучении сложных синтаксических конструкций.

В статье проанализированы типы грамматико-стилистических упражнений, которые целесообразно применять на уроках изучения сложных синтаксических конструкций. Доказано, что указанные упражнения, как составная часть всей системы упражнений по украинскому языку, влияют на формирование стилистических умений и навыков девятиклассников.

Ключевые слова: система упражнений, стилистические умения и навыки, сложные синтаксические конструкции, речевое развитие.

Kulyk O. Of the system of exercises meant to form stylistic skills and proficiencies of 9th form pupils in the course of learning complex syntactical structures.

The article analyzes types of grammatical and stylistic exercises reasonably suitable for use at the lessons of learning about complex syntactical structures. It is proven that the above-mentioned exercises, as a constituent element of the whole system of exercises in teaching Ukrainian, promote formation of stylistic skills and proficiencies of 9th form pupils.

Key words: system of exercises, stylistic skills and proficiencies, complex syntactical structures, speech development.

УДК 811.161.2

Л. І. Мамчур

**РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПЕРСПЕКТИВНОСТІ
Й НАСТУПНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ПОЧАТКОВОЇ ТА ОСНОВНОЇ ШКОЛИ**

У процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи необхідно враховувати принципи навчання рідної мови, які є вихідними методологічними положеннями й необхідною умовою досягнення ефективності неперервної мовної освіти в навчально-виховному процесі.

Навчання української мови в сучасній початковій і основній школі спирається на такі загальнодидактичні принципи як науковість, систематичність та послідовність у навчанні, перспективність і наступність навчання, доступність і наочність виучуваного матеріалу, міцність та усвідомлення засвоєваних учнями знань, зв'язок навчання з життям, активною мовленнєвою практикою у спілкуванні. Принципи сучасної дидактики створюють систему, цілісну одиницю, поєднану тісним взаємозв'язком. Реалізація одного принципу пов'язана з реалізацією інших, при цьому всі разом вони відображають основні особливості процесу навчання, як це розуміє й доводить сучасна дидактика.

Серед принципів навчання рідної мови першорядну роль слід відводити принципу перспективності і наступності, який є провідним, на нашу думку, у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової і основної школи.

Мета статті – охарактеризувати особливості принципу перспективності і наступності, визначити його роль у процесі навчання рідної мови, з'ясувати основні шляхи реалізації означеного принципу під час розвитку комунікативної компетентності учнів.

В умовах сучасної неперервної мовної освіти в Україні поряд із названими вище принципами важливим та актуальним є принцип перспективності і наступності, оскільки він лежить в основі навчання

української мови, впливає на поступовий, накопичувальний розвиток учня як мовної особистості, сприяє формуванню комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи, забезпечує безперервність шкільного мовного навчання.

Принцип перспективності і наступності – фундаментальний в системі формування комунікативної компетентності учнів загальноосвітньої школи, оскільки він вносить системність у планування навчального процесу, передбачає динаміку вивчення мови в аспекті комунікативної спрямованості, вимагає логічної побудови процесу навчання. Підтвердженням висловленої думки є твердження М. Львова, що перспективність і наступність – це ті риси, які визначають ефективність навчального процесу, невід’ємні елементи систематичності навчально-виховного процесу [4].

Питання перспективності і наступності має давню історію дослідження, але досі немає єдиного тлумачення цього принципу: одні вчені вважають перспективність і наступність основним дидактичним принципом, що діє цілісно (О. Біляєв, С. Васильєва, Є. Голобородько, М. Львов, М. Пентиліук, О. Савченко), деякі роз’єднують його в два самостійних принципи (Є. Барінов, М. Вашуленко, Л. Виноградова, В. Масальський, Г. Передрій, К. Плиско, Т. Рамазаєва, О. Текучов), інші взагалі не виділяють (В. Масальський). Вважаємо переконливим і сучасним розглядати принцип перспективності і наступності як один, провідний дидактичний принцип для формування комунікативної компетентності учнів 1-4 та 5-9 класів, який діє цілісно, взаємозалежно й у взаємозв’язку з двома сторонами – перспективністю і наступністю.

Низку визначень принципу перспективності і наступності представлено у вітчизняних підручниках з методики викладання української мови і лексикографічних працях: „Наступність у навчанні мови є однією з обов’язкових умов її успішного засвоєння учнями ... передбачає зв’язок виучуваного з пройденим раніше, з опорою на відоме”, „Наступність і перспективність – принципи, що лягли в основу неперервної мовної освіти. Він орієнтує на використання набутих раніше (опорних) знань і навичок під час навчання мови на всіх етапах мовної освіти, встановлення зв’язку нового матеріалу з попереднім і підготовку до сприймання окремих тем курсу, орієнтацію учнів на перспективу навчання мови в наступних етапах мовної освіти” [7, с. 51]; „наступність у навчанні мови реалізується через опору на засвоєний і вивчений учнями матеріал, на основі якого взаємодіють старі і нові знання, у результаті чого утворюється система міцних і глибоких знань, умінь і навичок, пов’язана з перспективністю навчання мови” [10, с. 92].

Нові цілі навчання української мови в системі безперервної мовної освіти потребують врахування принципу перспективності і наступності у всьому навчально-виховному процесі. На думку М. Вашуленка, „наступність між окремими освітніми ланками (дошкільною і початковою, початковою і основною) повинна

забезпечуватися не тільки на змістовому, а й на процесуальному рівні” [2, с.12]. З огляду на це зазначимо, що перспективність і наступність має продовжуватися у старшій школі, вищому навчальному закладі й відображувати не тільки освітні ланки, а поетапне навчання й у межах однієї ланки, опираючись на попередньо сформовану компетентність. Плідною в цьому аспекті є думка виділення в межах початкової школи двох періодів – 1 – 2-гі та 3 – 4-ті класи, які об’єднані певними віковими специфічними особливостями, а це в свою чергу „дасть змогу забезпечити глибинну увагу до особливостей віку, до базових потреб особистості” [2, с. 12]

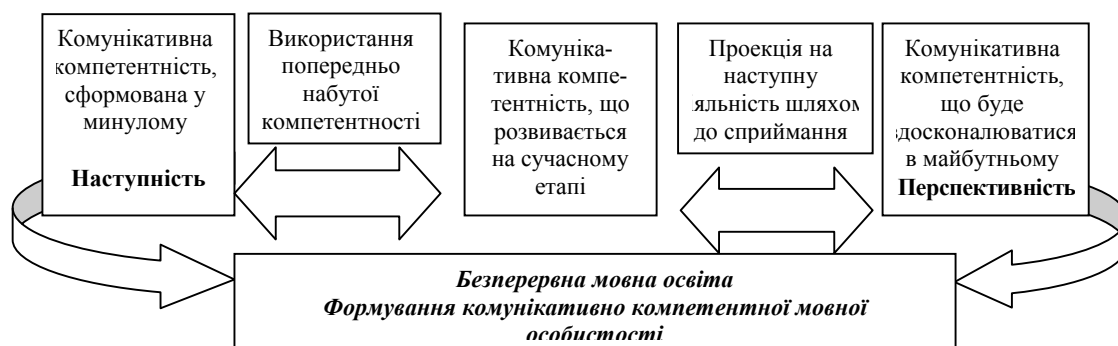
К. Плиско відзначає, що „принцип наступності виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови розгортається на основі набутих знань у початкових класах, а перспективність – у деякому забіганні наперед з метою підготовки учнів до сприймання нового матеріалу” [8, с. 39]. Реалізація цього принципу, на думку вченої, передбачає раціональне використання знань та вмінь, набутих раніше, під час вивчення нових тем з метою свідомого сприймання лінгвістичного матеріалу і наступного його вивчення.

Ми припускаємо думки, що принцип перспективності і наступності – це один принцип навчання української мови в умовах сучасної мовної освіти. Комунікативну компетентність учнів не можна сформувати виокремлено на певному етапі навчання, її необхідно формувати цілісно й системно впродовж всього освітнього процесу, що носить безперервний характер: одночасно беручи за основу попередній рівень її сформованості й проектуючи майбутню діяльність – розвивати та удосконалювати її складові під час вивчення наступних тем, розділів, у конкретно визначеному класі школи. Наприклад, одним із проявів комунікативної компетентності є доречне використання синонімічного ряду в різних комунікативних ситуаціях, що формується не в 9 класі, а має опиратися на набуту раніше компетентність: мовну – синоніми і синонімічний ряд (3 – 5 – 9 класи); комунікативну – комунікативна ситуація, адресат – адресант мовлення, комунікативний акт (текст, дискурс); предметну – обізнаність про предмет обговорення, його особливості, ознаки тощо; культурну – вміння побудова висловлювання щодо усвідомлення змісту теми співрозмовником. Разом з тим формування такої комунікативної компетентності на цьому не закінчується, а продовжується у старшій школі впродовж вивчення української мови (стилістики, риторики).

Особлива значущість цього принципу, на нашу думку, полягає в тому, щоб у процесі формування комунікативної компетентності учнів був взаємозв’язок між лінгвістичними поняттями, що вивчаються; поступове розширення кола їх вивченості та поглиблення їх сутності; розвиток комунікативних умінь і навичок на новому, глибшому, вищому рівні в єдності з внутрішньопредметними і міжпредметними вміннями; і разом з цим сформована компетентність школяра стала основою для

засвоєння учнями нових знань і розвитку нових комунікативних умінь та навичок, які в сукупності сформують новітнішу комунікативну компетентність.

Уважаємо, що в результаті дії принципу перспективності і наступності в усьому цілісному навчально-виховному процесі вивчення української мови маємо загальну систему безперервної мовної освіти, яка в цілому спрямована на формування комунікативно компетентної мовної особистості (Див. мал. 1), розвиток якої відбувається в такій послідовності: дошкільний заклад – початкова школа – основна школа – старша школа – вищий навчальний заклад. Вся ця діяльність вчителя й учнів і є проявом принципу перспективності і наступності, який містить три взаємопов'язані складові: теперішнє вивчення певного явища й формування комунікативної компетентності опирається на те, що було розглянуто в минулому, і містить проекцію на те, що буде поглиблено й опрацьовано в майбутньому.



Ще Аристотель писав, що зажди необхідно складне розкласти на його складові частини, найменші частини цілого. Використовуючи цю ідею, можна припустити, що складне – це ціль всієї мовної освіти – формування комунікативно компетентної мовної особистості, – це і є та перспектива мовної освіти, на яку необхідно працювати всім – авторам нормативних документів, підручників, ученим, методистам, учителям і учням. Це, власне, і є принцип перспективності. А шляхами досягнення цього складного – комунікативної компетентності учня – є, по-перше, базові частини, на які треба поділити це складне поняття (комунікативну компетентність, яка є пропедевтичною в молодшого школяра й фундаментальною для учнів 5–9 класів); по-друге, способи і методи навчання у процесі лінгводидактичної взаємодії вчителя й учня до цього вершинного, майбутнього, перспективного явища. Це, на нашу думку, і є наступність – ще одна грань принципу перспективності і наступності, який уважаємо провідним у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової й основної школи.

Саме так, на нашу думку, реалізується принцип перспективності та наступності й навчання стає ефективним за умови, якщо діяльність учня та вчителя направлена на формування чітко визначеної

комунікативної компетентності в конкретному розділі чи класі: у початкових класах із певними поняттями ознайомлюються, у 5-6 класах ці відомості вивчаються більш ґрунтовно і систематизуються, у 7-8 класі засвоюються більш абстраговано, а в 9 класі – систематизуються, поглиблюються і вдосконалюються. При цьому необхідно кожного разу, здійснюючи реальний навчальний процес, зосереджувати увагу учнів на істотних ознаках нового, виділяти й характеризувати їх, водночас учитель має і „повертатися назад” – опиратися на здобуте раніше, і „поглядати вперед” – намічати шляхи майбутньої роботи. Звідси – спеціальне визначення мовних, мовленнєвих, соціокультурних і комунікативних категорій для вивчення відповідно до кожного класу; визначення складових комунікативної компетентності, що формується; добір методів, прийомів і засобів для їх формування. Важливою в цьому плані є думка К. Плиско, що „постійний рух уперед – це закономірність всякого розвитку... Цей рух іде не по прямій, а по спіралі, що дає можливість повторювати, осмислювати вивчене на вищому рівні, здійснюючи принцип перспективності” [8, с. 41]. У всій цій сукупності, вважаємо, і проявляється раціональне використання принципу перспективності та наступності, який є провідним у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи.

На нашу думку, принцип перспективності і наступності має „пірамідальну” структуру, вершина якої – це перспективність, а грані й основа – це наступність. У навчальній діяльності поставлена ціль є перспективністю – це комунікативна компетентність учня з першого класу і до випускника базової загальноосвітньої школи, а наступність - це власне сформована комунікативна компетентність учня певного класу, розвиток якої продовжується тематично (у майбутній темі, подальшому розділі та ін.) й у часовому плані (наступний клас мовної освітньої системи).

Учителі під час вивчення відповідних тем у конкретному класі мають методично правильно організувати свою взаємодіяльність з учнями так, щоб, опираючись на раніше сформовані знання, вміння і навички, підготувати їх до свідомого сприйняття виучуваних мовних, мовленнєвих і комунікативних понять у наступних класах з метою ефективного їх використання у власній комунікації. Без сумніву, досвід роботи вчителів показує, що принцип перспективності може проявлятися й у процесі впровадження випереджального навчання, коли вчитель дещо наперед подає якісь вкраплення матеріалу, що будуть опрацьовуватися пізніше для того, щоб зацікавити їх явищем, що вивчається, напрацювати підґрунтя для подальшої роботи під час сприймання складних тем тощо.

У свою чергу принцип перспективності і наступності відіграє ще одну важливу роль у сучасному освітньому просторі, спрямованому на глобалізацію навчального процесу, оскільки дозволяє поетапно вводити в навчальний процес наукові поняття, пов’язані з поступовим засвоєнням нових комунікативних категорій – спілкування (наприклад, комунікація,

інтеракція і перцепція тощо), комунікація, її особливості, етапи та складові; комунікативний акт; текст, дискурс – і формування на їх основні комунікативної компетентності учнів з першого і по дев'ятий клас загальноосвітньої школи.

Принцип перспективності і наступності дозволяє організувати весь навчальний процес від його цілей до аналізу результатів, тому відіграє провідну роль у процесі формування нової особистості ХХІ століття – мобільної, комунікативно компетентної. Роль принципу перспективності і наступності особливо важлива між початковими класами й основною школою в збагаченні мовлення, визначенні структури комунікативних навчальних ситуацій, вибору мовленнєвих і комунікативних понять для вивчення, переліку комунікативних умінь і навичок, що формуються з року в рік, а також в координації методів, прийомів і засобів, які забезпечать ефективне формування комунікативної компетентності учнів.

З огляду на вище викладене вважаємо, що принцип перспективності і наступності відіграє провідну роль у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової й основної школи, адже дозволяє реалізувати важливі лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні ідеї: етапність навчального процесу в проекції комунікативної спрямованості, особистісно-орієнтованого навчання, врахування мовної й комунікативної варіантності під час добору мовних одиниць для побудови власних висловлювань у процесі різнотипної комунікації.

У процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової й основної школи нами намічено шляхи реалізації принципу перспективності і наступності: зміст програми має бути збалансованим відповідно до року навчання й відповідати сучасним Стандартам мовної освіти; зміст виучуваного матеріалу має простежуватися цілісно й пірамідально з 1-го по 9-й клас; передбачати широкий спектр дій вчителя, орієнтований на інтелектуальний розвиток кожного учня на цьому етапі навчального процесу і на підготовку школярів до наступного кроку освітньої програми; враховувати попередню педагогічну діяльність і рівень комунікативної компетентності, набутої раніше; готувати учнів до комунікації в дорослому житті, озброюючи їх необхідними знаннями, вміннями і навичками, які в сукупності становитимуть комунікативну компетентність; забезпечити впровадження ефективних (традиційних і новітніх) форм, методів, прийомів і засобів навчання, розробити блок-цілі для формування комунікативної компетентності учнів певного класу.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в перевірці ефективності впровадження форм, методів, прийомів і засобів навчання для формування комунікативної компетенції учнів 9-х класів.

Отже, принцип перспективності і наступності відіграє провідну роль у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи, а основними шляхами його реалізації є:

взаємозв'язок вивчення тематичного мовного, мовленнєвого, комунікативного матеріалу й формування комунікативних умінь та навичок учнів від класу до класу в системності; урахування рівня сформованості комунікативної компетентності учнів у попередніх і наступних класах; взаємозалежність процесу формування комунікативної компетентності під час вивчення інших навчальних предметів (для забезпечення формування таких складових комунікативної компетентності як соціокультурної, предметної, культурологічної тощо).

Література

- 1. Вашуленко М. С.** Українська мова і мовлення в початковій школі : метод. посіб. / М. С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
- 2. Вашуленко М. С.** Формування мовної особистості молодшого школяра в умовах переходу до 4-річного початкового навчання / М. С. Вашуленко // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 11 – 14.
- 3. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004.
- 4. Львов М. Р.** Проблемы преемственности и перспективности в обучении русскому языку / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1982. – 128 с.
- 5. Методика** викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Г. Р. Передрій, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.
- 6. Методика** викладання української мови в середній школі : навч. посіб. / І. С. Олійник [и др.] ; ред. І. С. Олійник. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с.
- 7. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студ. філол. ф-тів ун-тів / З. П. Бакум [та ін.] ; ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2009. – 400 с.
- 8. Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови : навч. посіб. / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
- 8. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи : підручник для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
- 9. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Мамчур Л. І. Реалізація принципу перспективності й наступності у процесі формування комунікативної компетентності учнів початкової та основної школи

У статті охарактеризовано особливості принципу перспективності і наступності, визначено його роль у процесі навчання рідної мови, з'ясовано основні шляхи реалізації означеного принципу під час розвитку комунікативної компетентності учнів.

Ключові слова: принцип перспективності і наступності, комунікативна компетентність.

Мамчур Л. И. Реализация принципа перспективности и приемственности в процессе формирования коммуникативной компетентности учеников начальной и основной школы.

В статье охарактеризованы особенности принципа перспективности и приемственности, определена его роль в процессе изучения родного языка, выяснены основные пути реализации данного принципа во время развития коммуникативной компетентности учеников.

Ключевые слова: принцип перспективности и приемственности, коммуникативная компетентность.

Mamchur L. Realization of principle of perspective and consequent in the process of forming of communicative competence of students of initial and basic school

The features of principle of perspective and consequent are described in the article, his role is certain in the process of study of the mother language, the basic ways of realization of the noted principle are found out during development of communicative competence of students.

Key words: the principle of viability and continuity, communicative competence.

УДК: 811.161.2 : 373.5

Н. В. Мордовцева

**ПРАКТИКА РОБОТИ З ЛІНГВІСТИЧНИМИ
МІНІАТЮРАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
В 5 – 7 КЛАСАХ**

Для вчителя-словесника сьогодні потрібним є всебічний аналіз усієї системи методів навчання української мови, виявлення найефективніших засобів і резервів для розв'язання завдань, що стоять перед школою: виховання свідомого прагнення до вивчення української мови, ознайомлення з мовною системою як основою для формування мовних умінь і навичок. Саме перед учителем постає питання засвоєння знань про мову [5, с. 11].

Мета статті полягає в описові розробленої системи вправ на основі лінгвістичних мініатюр, казок, що можуть бути використані вчителями-словесниками на уроках української мови.

Як показують спостереження, об'єктом, що має особливе значення, стає комунікативна функція мови, мовленнєва діяльність, а предметом – текст як продукт мовлення, що розглядається різнопланово. Саме текст і є основним дидактичним матеріалом, за допомогою якого в учнів формуються відповідні знання, мовні й мовленнєві уміння. Але для того, щоб навчити учнів створювати власні тексти, які б забезпечували

результативність у навчанні, сприяли б творчому підходу, пізнавальної активності дітей, треба на уроках використовувати тексти, у тому числі вірші, видатних майстрів слова, відомих лінгвістів.

Обґрунтування лінгводидактичного потенціалу тексту здійснено в роботах Л. Бондарчук, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Н. Грипас, В. Мельничайка та ін. У формуванні мовної компетенції учнів особливу роль відіграє лінгвістичний текст, роботі з яким присвячено наукові розвідки А. Ємець, Л. Мацько, М. Пентилюк,

У початковій та середній ланці найчастіше використовується такий різновид науково-пізнавальних текстів, як лінгвістичні мініатюри, лінгвістичні казки. Використання пізнавальних, лінгвістичних текстів на уроках мови частково представлено в роботах О. Горошкіної, А. Дейкіної, Т. Жулій, І. Підгаєцької, Г. Шелехової та ін.

Ураховуючи той факт, що саме в шкільному віці починає формуватися особистість, учителі намагаються добирати тексти, у яких звертається увага на красу й багатогранність художнього слова та його звучання, здатність виражати дух часу, виховується любов до рідної мови.

Зважаючи на вік школярів та складність наукового тексту, учителі української мови для активізації розумової діяльності дітей можуть використати жанр лінгвістичної казки.

Хто ж має рацію?

Сяючий Андрійко повернувся зі школи і з таємничим видом підійшов до свого батька:

– *Тато, сьогодні на уроці української мови Людмила Іванівна попросила нас розгадати загадку.*

– *Яку? – поцікавився батько.*

– *Зустрілися якимось троєм: Дієслово, Прикметник і Дехто. Почали вони сперечатись між собою: хто з них сильніший?*

Прикметник відповідає:

– *А без мене все навколо було б безкольорове, без ознак, не належало б нікому.*

Дехто подумав і говорить:

– *Все, що можете ви, можу і я, бо я маю силу і Дієлова, і Прикметника!*

– *Хто ж це був? – спитав Андрія батько.*

– *Ми цілий урок билась над цим питанням і дізналися, що Дехто – це Дієприкметник.*

Поділившись своїм відкриттям, Андрійко відправився робити уроки. Але через деякий час батько побачив, що його син заснув над підручником української мови.

І наснився Андрієві дивний сон: наче він знаходиться у величезній залі, посередині якої стоїть круглий стіл, за яким сидять учні та сперечаються про те, що ж таке Дієприкметник.

Перший говорить, що це особлива форма дієслова, бо має такі постійні основні ознаки, як вид, час, перехідність.

Другий уважно послухав докази першого й відповідає:

– На мою думку, дієприкметник – вид прикметника. Бо вони схожі один на одного, як близнюки. І в тексті їх важко розрізнити, бо змінюються однаково: за родами, числами, відмінками.

Третій каже:

– А я думаю, що дієприкметник – це самостійна частина мови. Дієслово – це дієслово, прикметник – це прикметник, хоч і має їх ознаки, але давно вже став самостійним.

Випадково один із учнів помітив у залі Андрія й звернувся до нього із запитанням:

– А ви як вважаєте?

Запропоновані до тексту завдання спрямовані на розвиток аналітичних здібностей умінь учнів: з'ясувати тему й мікротеми висловлювання, виділяти основну думку й комунікативну мету мовця, систему доказів тощо.

Учитель може поставити відповідно до теми проблемні запитання: *Хто, на вашу думку, з учнів висловив правильну думку? Чому?* Це дозволяє спрямувати роботу учнів на усвідомлення ознак дієприкметника. У кінці уроку учням пропонується самостійно зробити висновки. Логічним завершенням такої роботи було б написання учнями власної лінгвістичної мініатюри.

Також можна запропонувати учням створювати лінгвістичні мініатюри за допомогою різноманітних таблиць і схем, що містять здебільшого певне коло фактів, про які повинен розказати школяр. Так, наприклад, під час вивчення теми „Групи слів за значенням” (5 клас) учням пропонується скласти лінгвістичну мініатюру за поданою таблицею:

<i>Групи слів</i>	<i>За звуковою формою</i>	<i>За значенням</i>	<i>Приклади</i>
Омоніми	однакові	різні	<i>Коса у дівчини – Коса – знаряддя роботи</i>
Синоніми	різні	однакові або близькі	<i>Горизонт – обрій – небокрай</i>
Антоніми	різні	протилежні	<i>Важкий – легкий</i>

Під час вивчення теми „Звертання” (5 клас) учитель пропонує учням скласти лінгвістичну мініатюру, увівши звертання: **I варіант** – на початку речення; **II варіант** – у середині речення; **III варіант** – у кінці речення.

Домашнім завданням для учнів стало б створення лінгвістичної мініатюри на тему „Подорож займенника Ви”.

Учителі-словесники нерідко пропонують учням усно скласти лінгвістичну мініатюру про іменник як частину мови за таблицею.



Як вид усного монологічного мовлення на уроках української мови використовується усне висловлювання учнів на лінгвістичну тему, що вимагає від них не простого переказування тексту підручника, а систематизації вивченого раніше, умінь зіставляти та узагальнювати матеріал, поданий у підручнику. Так, для розвитку вмінь і навичок учнів створювати власні висловлювання на лінгвістичну тему можна використати систему вправ на текстовій основі:

- *перекажіть текст наукового стилю;*
- *ознайомтеся з новою термінологією, спробуйте розкрити її зміст;*
- *відредагуйте висловлювання на лінгвістичну тему, знайдіть у тексті слова, словосполучення, речення, вжиті неправильно;*
- *проаналізуйте усну відповідь на лінгвістичну тему свого товариша [4].*

Однак учителі-словесники зрідка використовують цей вид перевірки знань, надаючи перевагу звичайній репродуктивній бесіді у процесі опитування.

Упровадження комунікативно-діяльнісного й функціонально-стилістичного принципів навчання мови, їх поєднання з когнітивним

підходом розкриває широкі можливості творчого пошуку ефективних засобів свідомого активного засвоєння учнями рідної мови. Словесники розуміють, що учні повинні не зазубрювати граматичні правила, а усвідомлювати їх у процесі аналізу текстів-зразків. Так, учителі нерідко використовують на уроках вивчення лінгвістичної теорії роботу над текстом (словосполученням, реченням). Наприклад, під час опрацювання теми „Відмінки іменників” у 6 класі учитель може запропонувати учням вірш Дмитра Білоуса „Це ж як вірш!”

З метою вдосконалення грамотності учнів, уміння правильно висловлюватись на лінгвістичну тему, учитель нерідко задає дітям таке завдання: написання лінгвістичної мініатюри. Так, учням сьомого класу пропонується написати мініатюру на уроці повторення й узагальнення вивченого про частини мови за поданим початком: *“В українській мові та й інших мовах є слова, що наділено найпоказовішою для них особливістю – великою кількістю. Це іменники. Випередити іменник у кількості слів не спроможна жодна частина мови...”*

Цікавими можуть стати такі теми для творчих робіт: „Чому звуки мови поділяються на голосні та приголосні?”, „Країна „Словотвір”, „Казка про трьох братів: додаток, означення й обставину”, „Чому дієслово отримало таку назву?”, „Казка про частки НЕ і НІ”, „Подорож у країну Граматика”, „Про хлопчика, який не товаришував з дієсловом” тощо.

Отже, спостереження за роботою вчителів-словесників доводять зробити висновок, щоб учні вміли творчо застосовувати вивчені граматичні правила на письмі, тобто створювати власні лінгвістичні твори, потрібно спочатку вдосконалити їхні вміння усно висловлюватись на лінгвістичну тему. Важливо, щоб учитель умів вдало добирати такий матеріал вправи, щоб у дітей формувалися вміння шукати найкращого способу висловити власні думки.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці дидактичного матеріалу для учнів старших класів, використовуючи лінгвістичні тексти.

Література

- 1. Боднар О. С.** Лінгвістична казка на уроках української мови 4 – 6 класи / О. С. Боднар. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2007. – 48 с.
- 2. Вихованець І. Р.** Таїна слова / І. Р. Вихованець. – К. : Рад. шк., 1990. – 284 с.
- 3. Методика ігрових занять:** навч. посіб. / П. М. Олійник, Р. Р. Балан, О. Ф. Вербило та ін. ; за ред. П. М. Олійника. – К. : Вища шк., 1992. – 213 с.
- 4. Передрій Г.** Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г. Передрій // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 7 – 14.
- 5. Полєвікова О. Б.** Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання” / О. Б. Полєвікова. – Херсон, 2004. – 20 с.

Мордовцева Н. В. Практика роботи з лінгвістичними мініатюрами на уроках української мови в 5 – 7 класах

У статті пропонуються цікаві вправи на основі лінгвістичних мініатюр та казок для використання їх учителями на уроках української мови в середній школі. Звертається увага на дидактичний потенціал текстів лінгвістичної спрямованості як засобу удосконалення комунікативної компетенції школярів.

Ключові слова: текст, лінгвістична мініатюра, казка, комунікативна компетенція.

Мордовцева Н. В. Практика работы с лингвистическими миниатюрами на уроках украинского языка в 5 – 7 классах

В статье предлагаются интересные упражнения на основе лингвистических миниатюр и сказок для использования их учителями на уроках украинского языка в средней школе. Обращается внимание на дидактичный потенциал текстов лингвистической направленности как средству усовершенствования коммуникативной компетенции школьников.

Ключевые слова: текст, лингвистическая миниатюра, сказка, коммуникативная компетенция.

Mordovtseva N. The practice of working with linguistic thumbnail on the lessons of the Ukrainian language in grades 5-7

The article offers interesting exercises on the basis of linguistic miniatures and stories for use by their teachers on the lessons of the Ukrainian language in high school. Draws attention to the didactic potential of the text linguistic orientation as a means to improve the communicative competence of students.

Key words: text, linguistic miniature, fairy tale, communicative competence.

УДК 373.5.016:811.161.2

Л. М. Овсієнко

**ЛІНГВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕКСТУ
В СИСТЕМІ РОБОТИ НАД ПЕРЕКАЗАМИ**

Розвиток зв'язного мовлення учнів належить до одного з провідних завдань навчання мови в сучасній школі.

У лінгводидактиці під зв'язним мовленням прийнято розуміти таку мовленнєву діяльність, яка становить єдине самостійне ціле, передає закінчену думку і членується на складові частини.

Основною одиницею зв'язного мовлення є розгорнуте висловлювання, текст. Методисти розглядають його як мовленнєву діяльність учня і як наслідок цієї діяльності.

У шкільній практиці широко застосовуються різні аспекти роботи з розвитку зв'язного мовлення учнів як на уроках мови (робота над словом, словосполученням, реченням під час вивчення окремих тем курсу відповідно до навчальних програм), так і на спеціальних заняттях, присвячених розвитку зв'язного мовлення (робота над темою, планом, композицією тексту, діалогічним і монологічним мовленням, творами різних жанрів).

У науковій, методичній і навчальній літературі останніх років, у сучасній програмі з мови відображається нове для науки питання використання в навчанні усного й писемного монологічного зв'язного мовлення одиниці більшої ніж речення (надречення), структуру якої необхідно вивчати так само, як і синтаксис окремого речення.

Проблему розвитку мовлення в сучасній лінгвістиці, психології, лінгводидактиці пов'язують з вивченням одиниць більших ніж речення.

Зв'язне мовлення насамперед передбачає наявність зовнішніх і внутрішніх зв'язків між реченнями сформованої структури. Встановлення зв'язків між реченнями та засобів їх вияву в кожній структурі тексту стає орієнтиром учителеві в роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів.

Мета публікації полягає у висвітленні особливостей лінгвістичного аналізу тексту в системі роботи над перекладами.

Суть роботи над розвитком зв'язного мовлення полягає в озброєнні учнів уміннями сприймати, розуміти й виражати думки зв'язно – в усній і писемній формах. Цьому сприяє систематична робота над лінгвістичним аналізом тексту.

Лінгвометодичні основи формування вмінь і навичок зв'язного мовлення висвітлено в працях відомих мовознавців і педагогів Ф. Буслаєва, І. Срезневського, К. Ушинського.

Питання лінгвістичного аналізу художнього тексту розглядали Я. В. Щерба, Б. О. Ларін, В. В. Виноградов, Т. А. Єщенко, Ю. А. Левицький, Л. П. Рожило та ін.

Великі перспективи для вдосконалення мовленнєвого розвитку школярів розкрилися також у зв'язку з науковими досягненнями, які належать до такої галузі науки як психолінгвістика (теорія мовленнєвої діяльності), багато положень якої дозволили по-новому побачити проблему навчання зв'язних висловлювань (І. О. Зимня, О. П. Клименко, О. О. Леонтьєв, Т. М. Ушакова, О. М. Шахнарович та ін.).

Як зазначає Г. Т. Шелехова, „проблема вдосконалення методики зв'язного мовлення учнів може бути успішно розв'язана за умови дотримання відповідних лінгводидактичних принципів, що лежать в основі визначення змісту, вибору форм, методів і прийомів роботи (науковості, системності, наступності й перспективності, послідовності,

доступності мовленнєвих знань, умінь і навичок, єдності мови, мовлення і мислення, урахування вікових та індивідуальних особливостей учнів, зв'язку усного й писемного мовлення та ін.), побудови системи уроків з розвитку зв'язного мовлення спрямованої на формування в учнів умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності, робота над стилями мовлення [4, с. 12]”.

„Усне і писемне мовлення співвідносяться між собою на рівні таких лінгвістичних понять і термінів як: „усне мовлення – писемне мовлення”, „усний текст (висловлювання) – писемний текст (висловлювання)”. Для них характерні ряд спільних ознак: змістовність, ясність, точність, логічна послідовність, переконливість, літературна нормативність, правильність, милозвучність та ін. [1, с. 14]”.

Серед найважливіших умінь і навичок, якими учень повинен оволодіти в школі, В. О.Сухомлинський виділяв такі: „уміння спостерігати явища навколишнього світу; уміння думати – зіставляти, порівнювати, протиставляти, знаходити незрозуміле, уміння дивувати, уміння висвітлювати думку про те, що учень бачить, спостерігає, робить, думає; уміння вільно, виразно, свідомо читати; уміння вільно, досить швидко й правильно писати; уміння виділяти логічно закінчені частини в прочитаному, встановлювати взаємозв'язок і взаємозалежність між ними; ... уміння писати твір – розповісти про те, що учень бачить навколо себе і т. д. [2, с. 567]”.

Способом формування в учнів таких умінь є різні види робіт передбачені програмою.

Письмові роботи (диктанти, перекази, твори) відіграють важливу роль у навчанні, інтелектуальному й мовленнєвому розвитку учнів. Переказ допомагає тренувати мовно-мисленнєві механізми в процесі вивчення двох видів мовленнєвої діяльності – слухання й письма.

Цінність переказу в тому й полягає, що це одна з небагатьох вправ, яка створює ідеальні умови для тренування мовленнєвих і мисленнєвих механізмів в умовах взаємопов'язаного навчання всіх основних видів комунікативної діяльності. Значення переказів полягає в тому, що вони розвивають пам'ять дітей. Необхідність запам'ятати текст, мовні засоби в ньому активізує і зміцнює механізм пам'яті.

Переказ – це підготовча ланка до самостійного письма, до написання творів, створення власних аналогічних висловлювань. Працюючи над переказами різних текстів, учні збагачуються прекрасними зразками висловлювань, засвоюють правила побудови текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення. У процесі роботи над переказом збагачується мовний запас учнів, розвивається вміння вживати слова в точному їх значенні й користуватися різноманітними засобами мови для вираження певного змісту. Але досягнення цієї мети можливе за відповідної організації роботи над переказом.

Навчити дітей слухати – значить навчити їх розуміти й довести своє розуміння; значить навчити їх передавати словами думки й почуття, тобто переказувати.

Основою формування умінь і навичок зв'язного мовлення є сукупність понять з лінгвістики тексту і стилістики, які стали визначальними в сучасній програмі з мови. Учитель, який прагне добре організувати роботу над розвитком мовлення учнів, повинен бути обізнаний не лише з найновішими досягненнями психолінгвістики, зокрема психології усного та писемного мовлення, вікової та педагогічної психології, інформатики, ораторського мистецтва, педагогіки і, звичайно, з лінгвістики тексту. Щоб виховати учня, здатного через словесну тканину твору сприймати втілені в ньому авторські ідеї, необхідно постійно працювати над формуванням в учнів відчуття семантичних та емоційно-експресивних відтінків слова. А також тих додаткових значень, що випливають з контексту, збагачуючи висловлювання змістовою інформацією. Шлях до цього – лінгвістичний аналіз текстів переказів, художніх творів або їх фрагментів.

„Глибоке розуміння змісту неможливе без розуміння мовних засобів його вираження, мова ж бо є першоелементом літератури. Такому розумінню сприяє лінгвістичний аналіз тексту. Саме він допомагає зрозуміти найтонші нюанси змісту, ідейного задуму автора, його думок, почуттів, переживань, майстерно переданих на сторінках твору [3, с. 3]”.

Лінгвістичний аналіз тексту є важливим елементом підготовчої роботи до написання будь-якого виду переказу – докладного, стисло, вибіркового тощо.

Учні повинні навчитися сприймати, розуміти й відтворювати тексти різних типів і стилів мовлення. Цьому має сприяти понятійно спрямований лінгвістичний аналіз тексту.

Сучасні підручники, методична література не мають чіткої системи лінгвістичних вправ і завдань для формування вмінь відтворювати тексти докладно, стисло і вибірково.

Сприймати та відтворювати тексти різних типів і стилів мовлення учні вчаться за допомогою переказів.

Переказ вчить глибоко розуміти текст і правильно відтворювати його. Для того, щоб учні успішно писали перекази, вони мають набути певних умінь і навичок: будувати висловлювання певного обсягу, добирати та впорядковувати необхідний для реалізації задуму матеріал; урахувати тему висловлювання; виразно відображати основну думку, розрізнити головний і другорядний матеріал; використовувати мовні засоби відповідно до комунікативного завдання; дотримуватися норм літературної вимови; зберігати єдність стилю (за Пентилюк М. І.).

Перш за все варто подбати, щоб тексти для переказів були змістовними, різноманітними щодо тематичного спрямування і стильових особливостей, доступними й цікавими для дітей, взірцевими щодо мовного оформлення.

Діти повинні навчитися розуміти й визначати тему, мету, основну думку, розрізняти й переказувати тексти різних стилів.

Лінгвістичний аналіз тексту допомагає глибше зрозуміти зміст тексту, усвідомити добір мовних засобів для вираження цього змісту, запам'ятати їх, з тим щоб відтворити запропонований текст, не викрививши його.

Проводячи лінгвістичний аналіз тексту, необхідно розглядати всю систему мовностилістичних засобів вираження змісту.

Успішне оволодіння навичками лінгвістичного аналізу тексту учнями залежить від багатьох об'єктивних і суб'єктивних чинників. До суб'єктивних належать: бажання учня постійно й глибоко опановувати весь навчальний матеріал; розуміння й усвідомлення того, що набуті знання й навички знадобляться в подальшій роботі; уміння застосовувати одержані знання на практиці; уміння орієнтуватися в мовно-інформаційному просторі.

Об'єктивним чинником є правильна й чітка організація навчального процесу в загальноосвітній школі.

Лінгвістика тексту охоплює вивчення структур мовних одиниць, їх членування, способи творення зв'язного тексту, змістову й структурну повноту тексту, мовні норми в різних функціональних стилях, типах мовлення.

Знання лінгвістики тексту також допомагає правильно оцінити текст і щодо типу мовлення, структури, функціонально-стилістичної організації.

Отже, лінгвістичний аналіз тексту забезпечує комунікативний та функціонально-стилістичний підходи до навчання мови: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні ознаки (роль у спілкуванні), стилістичну приналежність і функції мовних одиниць, а отже, формують і вдосконалюють свою мовну й мовленнєву компетенції.

Систему роботи над лінгвістичним аналізом тексту – вбачаємо *перспективою подальшого дослідження.*

Література

1. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 399 с. **2. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа. – 1977. — Т. 4. – С. 567. **3. Донченко Т. К.** Лінгвістичний аналіз тексту під час підготовки до переказу у 5 – 9 класах / Т. К. Донченко. – К. : Форум, 2002. – 175 с. **4. Шелехова Г. Т.** Система роботи з розвитку зв'язного мовлення на уроках рідної мови в середній школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання (українська мова)” / Г. Т. Шелехова. – К., 1996. – С. 12.

Овсієнко Л. М. Лінгвістичний аналіз тексту в системі роботи над переказами

У статті висвітлюється питання значення переказів у системі роботи над формуванням комунікативних умінь і навичок школярів. Особлива увага звертається на лінгвістичний аналіз тексту, робота над яким сприяє формуванню вмінь сприймати, розуміти, аналізувати й відтворювати зв'язні висловлювання. Розкриваються об'єктивні й суб'єктивні чинники успішного оволодіння навичками лінгвістичного аналізу тексту.

Ключові слова: розвиток зв'язного мовлення, система роботи над переказами, лінгвістичний аналіз тексту, формування вмінь і навичок.

Овсієнко Л. Н. Лингвистический анализ текста в системе работы над изложениями

В статье освещается вопрос значения изложений в системе работы над формированием у школьников коммуникативных умений и навыков. Особенное внимание обращается на лингвистический анализ текста, работа над которым благоприятствует формированию умений воспринимать, понимать, анализировать и пересказывать связные изречения. Раскрываются объективные и субъективные факторы успешного вырабатывания навыков лингвистического анализа текста.

Ключевые слова: развитие связной речи, система работы над изложениями, лингвистический анализ текста, формирование умений и навыков.

Ovsienko L. Linguistic analysis of text within the system of work on rendering

The article highlights the issue of importance attached to rendering within the system of work on forming communicative skills and proficiencies of pupils. Particular attention is paid to linguistic analysis of text the work over which promotes formation of skills in perception, understanding, analyzing and reproducing coherent statements. It also reveals objective and subjective factors in successful mastering the skills of linguistic analysis of text.

Key words: development of connected speech, system of work over rendering, linguistic analysis of text, formation of skills and proficiencies.

УДК 373.5.016:[811.161.2:808]

Я. Ю. Прядка

ФОРМУВАННЯ РИТОРИЧНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Як показує освітній досвід, вивчення риторики на уроках української мови стає вкрай важливим складником навчального процесу. Давня наука відроджується, зростає загальний інтерес до неї. Риторика – навчальна дисципліна, що привчає „говорити цілісно, доречно, гарно”. Не здобувши належного рівня риторичних умінь, учні не зможуть творчо будувати висловлювання, міркувати над проблемою, аргументувати власні думки, переконувати інших тощо. З огляду на це проблема формування риторичних умінь на уроках української мови є актуальною, що пояснюється всезростаючою потребою суспільства в умінні вправно володіти словом.

Цьому питанню присвячено численні дослідження сучасних учених, серед яких провідне місце займають праці лінгвістів О. Волкова, Н. Іпполітової Л. Мацько, Ю. Рождественського, Г. Сагач (риторика як мистецтво слова); лінгводидактів Н. Голуб, О. Горошкіної, Т. Ладиженської, М. Пентилюк (методичні аспекти вивчення риторики) та ін.

Мета статті – показати особливості формування риторичних умінь на уроках мови в старших класах.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв’язати такі завдання: уточнити сутність поняття „риторичні вміння”; конкретизувати ті риторичні вміння, які необхідно сформулювати на уроках української мови.

Риторичні вміння виступають важливим компонентом інструментальної основи активності людини: на основі знань і навичок складається база умінь людини. Риторичні вміння є „інтегративною властивістю особистості, що ґрунтується на відповідних знаннях і навичках та забезпечують готовність виконувати риторичну діяльність” [7, с. 179].

У психолого-педагогічній літературі термін „уміння” визначають як дію або окрему діяльність, можливість виконання дії.

Учені по-різному тлумачать це поняття. За О. Савченко, уміння становлять „засвоений суб’єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду, що формується виконанням вправ і передбачає застосування у звичайних та змінних умовах” [6, с. 411]. Н. Казанський і Т. Назарова називають уміння системою прийомів, „що забезпечує готовність і здатність людини свідомо і самостійно, з якістю і у відповідний час виконувати роботу в нових умовах” [3, с. 30]. Н. Менчинська розглядає уміння як „оволодіння низкою правил, знань, які повинні засвоюватися учнями на власному практичному

досвіді” [4, с. 128]. Отже, усі дослідники виділяють здатність виконувати певні дії.

Як свідчать спостереження, на уроках мови під час вивчення риторики формуються такі першочергові вміння:

- уміння спілкуватися;
- уміння викладати думки;
- уміння управляти своїм мисленням і мовленням.

Наявність цих умінь дає учням можливість повніше реалізувати себе, свої здібності спочатку в навчальній, а потім у майбутній професійній діяльності. Адже ставлення старшокласників до риторики, до набуття риторичних умінь залежить від того, наскільки вони хочуть бути освіченими, грамотними, культурними.

Таким чином, на уроках української мови завдання вчителя полягає в тому, щоб сформувати в учнів такі вміння:

- вести бесіду на різні теми з обов'язковим дотриманням норм мовленнєвого етикету;

- слухати й чути співрозмовника, ставити запитання в адекватній формі,

коректно, етично подавати репліки, вступати до розмови, доповнюючи і розвиваючи тему бесіди, аргументовано заперечуючи співрозмовникові по суті проблеми;

- брати участь у дебатах з проблеми, у якій дискусант є достатньо компетентним, викладає свої думки й судження на рівні чітко регламентованих вимог до виступу;

- брати участь у дискусіях, зберігаючи усі логічні, етико-психологічні й

педагогічні закони, правила, послідовно й доказово відстоювати свої погляди, якщо вони спрямовані на конструктивне розв'язання проблеми;

- виступати перед аудиторією із невеликою за обсягом монологічною промовою, коректуючи її зміст, обсяг залежно від ситуації;

- вільно викладати свої думки у формі письмового повідомлення, статті;

- висловлювати оцінки, коментарі;

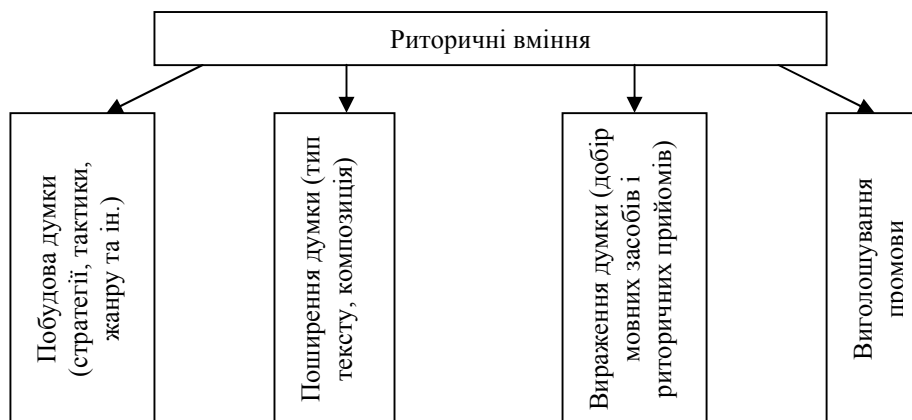
- проникати у задум чужого письмового чи усного мовлення і розрізняти внутрішній зміст, глибинні цілі, тобто ефективно читати й слухати, надавати загальнориторичну оцінку прослуханого виступу чи тексту [2].

Риторичні вміння можна визначити як інтегративну властивість особистості, засновану на засвоєних раніше знаннях, що дає змогу успішно виконувати риторичну діяльність. Але старшокласники майже не вміють аналізувати продукт мисленнєво-мовленнєвої діяльності, невпевнено почуваються в суб'єкт-суб'єктній моделі відносин. Тому в процесі навчання рідної мови як засобу спілкування, пізнання і впливу учнів, необхідно приділити значну увагу цим компонентам як складникам моделі

розвитку риторичних умінь. Доречним є використання риторичного матеріалу, що дає змогу враховувати вікові особливості, а риторичні прийоми мають передбачати групову діяльність. Уже сьогодні усе частіше на уроках мови під час дискусій, полеміки, круглих столів, тренінгів учителі звертають увагу на виразність мовлення учнів, на їхні уміння переконувати, що дає змогу визначити риторіку як потрібний і перспективний напрям гуманітарної освіти. Зазначене дозволяє зробити висновок, що треба активніше використовувати елементи риторіки під час викладання не лише мови, а й інших дисциплін, як-от: літератури, історії, права.

Зазначимо, що засвоєння навчального матеріалу з риторіки відбувається активніше, коли учитель і учень успішно співпрацюють. Це зумовлює добір методів і організаційних форм під час навчання риторіки. Так, важливою частиною на заняттях з української мови є поєднання традиційних й інноваційних методів навчання, які сприятимуть ефективному формуванню риторичних умінь учнів. Це можуть бути вправи з техніки мовлення, творчі вправи, імітаційні вправи, аналіз конкретних ситуацій. А щоб досягти зацікавленості, активності учнів, необхідно використовувати інтерактивні методи („мозковий штурм”, „кейс”, „мікрофон”, „суд” та ін.), а також групові форми роботи („урок – судове засідання”, „урок – презентація”, „самопрезентація”, „внутрішнє коло”, „займи позицію”), мета яких – сформувати активну, упевнену, комунікабельну особистість.

Сучасність вимагає сформувати таку особистість, яка б володіла певним запасом інформації, вміла грамотно будувати своє висловлювання в різних ситуаціях. Адже спілкування вимагає вмінь детально чи коротко, але зрозуміло передавати зміст почутого, прочитаного, гарно висловлювати свої думки, будувати і поєднувати різні типи текстів, орієнтуватися в інформаційному просторі. Усе це складові публічного виступу, які доповнюються усвідомленням мети виступу, розумінням різновидів виступів за метою, умінням їх будувати, презентувати себе і свої ідеї, утримувати увагу слухачів, говорити про те, що добре знаєш, спілкуватися зі слухачами. Зобразимо схематично, на основі яких мовних засобів формуються риторичні вміння:



Предметом сучасної риторики виступає вивчення загальних ознак мовленнєвої поведінки, що діють у різноманітних ситуаціях спілкування. До таких ознак ми відносимо:

- уміти виголосити промову чи привітання;
- будувати розгорнутий монолог з фахової проблематики, аргументовано дискутувати;
- впевнено проводити цікаву бесіду чи конструктивний діалог, не відчуваючи браку слів;
- знайти своє місце в полілозі;
- ненав'язливо підтримувати розмову або непомітно чи невимушено вийти з неї, доречно зауважити або просто шляхетно звернутися й пошанувати співрозмовника, слухачів, і при цьому відчувати задоволення.

В основі формування означених умінь лежить текст. Риторичний текст є одним з основних засобів формування риторичних умінь старшокласників на уроках української мови.

Н. Болотнова називає текстом „мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепцію, ідею) і комунікативно орієнтований у межах певної сфери спілкування, що має інформативно-смыслову і прагматичну сутність (вона може бути і нульовою)” [1, с. 55].

Як свідчать спостереження, для формування риторичних умінь необхідно заохочувати учнів до самостійної роботи з текстами відомих ораторів.

Елементарний життєвий досвід показує, що мовленнєва продукція (текст) виявляє життєву позицію людини, її виховання, настрій, думки [8, с. 122]. Уже вибір теми часто є показником здібностей, освіченості, інтелекту. Зміст тексту продовжує виявляти особистісні риси творця тексту: його життєвий досвід, умонастрій, особливості мисленнєвих процесів. Учені відзначають, що галузь змістовної сторони тексту доки ще мало вивчена й відкрита для подальших досліджень. Більш вивченим, на думку науковців, є другий аспект – текстова форма. Власне цей аспект насамперед повинен цікавити сучасну риторику, якщо розглядати її як технологію мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Аспект текстової форми припускає вивчення різноманітних прийомів, які мовець застосовує для того, „щоб бути зрозумілим і справити намічене або інтуїтивно передбачене діяння” [8, с. 125]. Мова йде про логіко-композиційні особливості тексту, про його стилістичну адекватність, уживання відповідної лексики, граматичних форм та ін.

На уроках української мови під час роботи з риторичними текстами необхідно враховувати різницю між письмовим і усним мовленням. Структура письмового тексту багатьма дослідниками розглядається як ієрархія предикатів: вибудова ознак об'єкту у визначеному порядку, що й забезпечує зв'язність, цільність, завершеність письмових текстів. В усному мовленні унаслідок використання таких прийомів, як інверсія, відбувається розрив синтаксичної конструкції,

систематично порушується навіть очевидний і легко відчутний зв'язок [8, с. 128].

Під час навчання риторики слід ознайомити учнів зі спеціальними прийомами, які допоможуть зберегти цілісність і стрункність їхнього усного виступу. До таких прийомів ми відносимо:

- стислий виступ, в якому чітко позначено тези виступу;
- повтори, які акцентують увагу слухачів на вузлових моментах висловлювання;
- уживання питань;
- повернення в заключній частині висловлювання до тези.

Погоджуємося з думкою М. Пентилюк, що „риторизація навчального процесу повинна йти від мовних одиниць різних рівнів до їх ролі в тексті, від спостереження над текстами-зразками до розвитку мовленнєвих умінь і навичок в умовах активних форм комунікації, створення тексту” [5, с. 4].

Дослідниця справедливо зазначає, що „курс риторики покликаний дати учням міцні знання основ ораторської майстерності, сприяти формуванню вмінь і навичок в усіх її розділах: у виборі теми, збиранні матеріалу; плануванні, композиції, використанні засобів мови, фігур, правильності, виразності мовлення” [5, с. 5].

Ми вважаємо, що під час навчання української мови необхідно пробуджувати інтерес учнів до проблем риторики. Тому на уроках слід приділяти достатньо уваги проблемам ораторського мистецтва, культурі мовлення, методам підготовки різних видів публічних виступів, уміння вести конструктивний діалог, бесіду. Обговорюючи проблему, яка потребує вирішення, учні навчаються подумки моделювати ситуацію, планують свої дії, навчаються самостійно працювати з джерелами, одночасно засвоюючи нові знання, і набувають навичок їх застосування.

Важливе значення у формуванні риторичних умінь відіграє підготовка й виголошення публічної промови. Запорукою успішного виступу є сформовані вміння:

- добирати матеріал до теми виступу, використовуючи різні джерела інформації;
- здійснювати попередній аналіз аудиторії (за кількісними показниками, рівнем обізнаності в темі, соціально-культурними показниками, ставленням до промови оратора);
- розуміти структуру ораторської промови;
- використовувати різні прийоми вступу та завершення промови залежно від теми виступу, особливостей аудиторії;
- вибудовувати основну частину промови, спираючись на загальні особливості людського сприйняття, використовувати різні способи подання матеріалу;
- застосовувати ефективні способи запам'ятовування промови (логічний, мнемотехнічний);

– використовувати та інтерпретувати невербальні засоби оратора;

– аналізувати риторичний текст.

Під час підготовки до виступу необхідно ретельно вивчити джерела інформації з теми промови, перевірити дані, створити умови для обмірковування матеріалу.

Усвідомлення цих положень посилює мотивацію учнів до вивчення риторики, що є важливим для ефективної організації роботи на уроках української мови, для вироблення необхідних риторичних умінь учнів. *Перспективи подальшого дослідження* вбачаємо в розробці системи риторичних вправ для старшокласників з метою формування їхньої риторичної компетенції.

Література

- 1. Болотнова Н. С.** Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 2007. – 520 с.
- 2. Зязюн І. А.** Краса педагогічної дії : навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К. : Укр.-фін. ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
- 3. Казанский Н. Г.** Дидактика (начальные классы) : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / Н. Г. Казанский, Т. С. Назарова. – М., 1978. – 260 с.
- 4. Менчинская Н. А.** Вопросы методики и психологии обучения арифметики в начальной школе / Н. А. Менчинская, М. И. Моро. – М., 1965. – 224 с.
- 5. Пентилюк М. І.** Текст як основа формування риторичних умінь і навичок учнів / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2008. – № 1. – С. 4.
- 6. Савченко О. Я.** Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
- 7. Тягнирядно Є. В.** Компоненти риторичних умінь правників / Є. В. Тягнирядно // Наука і освіта. – 2005. – №7 – 8. – С. 179.
- 8. Ушакова Т. Н.** Речь человека в общении / Т. Н. Ушакова, Н. Д. Павлова, И. А. Зачесова / отв. ред. В. Д. Шадриков. – М. : Наука, 1989. – 192 с.

Прядка Я. Ю. Формування риторичних умінь старшокласників на уроках української мови.

У статті уточнено поняття „риторичні вміння”, розглянуто різні точки зору щодо цього терміна. Вивчено стан проблеми формування риторичних умінь старшокласників на уроках української мови.

Ключові слова: риторика, вміння, текст, усне мовлення, письмове мовлення.

Прядка Я. Ю. Формирование риторических умений старшекласников на уроках украинского языка.

В статье уточнено понятие «риторическое умение», рассмотрены разные точки зрения на определение этого термина. Изучено состояние проблемы формирования риторических умений старшекласников на уроках украинского языка.

Ключевые слова: риторика, умения, текст, устна речь, письменна речь.

Pryadka Ja. Formation of the rhetorical skills of senior pupils at the lessons of the Ukrainian language.

In the article the notion of „skill”, considered different points of view on the definition of this term. The state of the problem of the formation of the rhetorical skills of senior pupils at the lessons of the Ukrainian language.

Key words: rhetoric, skills, text, spoken language, written language.

УДК 376.3

Н. В. Савінова

**ЗБАГАЧЕННЯ МОТИВАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ
МОВЛЕННЯ У ГРІ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

К. Ушинський наголошував, що дитина в процесі вивчення рідної мови повинна засвоїти не лише слова, але й нескінчену кількість понять, поглядів на предмети, а також думки, почуття, художні образи, логіку й філософію мови... Учений визначив цілі навчання мови, серед яких: по-перше розвиток словникового запасу дитини на основі застосування наочності та її життєвого досвіду, по-друге, навчання рідної мови дитини з опорою на художні твори, насичені позитивною ідеєю, по-третє, розвиток граматичної правильності мовлення [9].

Є. Тихеева підкреслювала, що лінгвістичне виховання дитини треба починати якомога раніше, а здійснювати його необхідно з перших років життя лише рідною мовою. Вчена розробила систему занять зі збагачення словника шляхом проведення спостережень, екскурсій, розгляду картин, дидактичних ігор тощо. Автор класифікує недоліки мовлення за трьома категоріями: перша – фізіологічно обумовлені порушення мовлення; друга – порушення мовлення, що виникають внаслідок особливостей анатомічного і психофізичного характеру (ринолалія, заїкання, порушення мовлення при ураженнях слухового аналізатору); третя – порушення мовлення, що виникають внаслідок наслідування мовлення оточуючих. Є. Тихеева акцентує увагу на необхідності проведення раннього діагностування і спеціально організованого корекційного навчання [6].

На думку Л. Виготського, основна мета корекційної роботи повинна полягати не у тренуванні й управлінні „натуральної дефіцитарної функції, а у створенні оптимальних умов розвитку вищих психічних функцій шляхом компенсації органічно ушкодженого первинного дефекту” [3].

Мимовільне запам'ятовування, активна увага, абстрактне мислення, вольова дія, від яких залежить процес пізнання, не можна розуміти лише як безпосередню функцію мозку. Ці процеси здійснюються у функціональних системах, „які формуються під час історично обумовлених видів практичної й теоретичної діяльності та змінюються відповідно до змін самої природи цієї діяльності” [4, с. 46].

Отже, Л. Виготський розумів зміст корекційної роботи як забезпечення умов для формування вищих форм психічної діяльності відповідно до базових законів онтогенетичного розвитку: закону середовища й закону розвитку вищих психічних функцій.

Мета статті полягає у висвітленні теоретичного аспекту проблеми збагачення мотивації мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення у грі.

Реалізація визначеної мети передбачає вирішення наступних завдань:

по-перше, проаналізувати психолого-педагогічну літературу з проблеми;

по-друге, з'ясувати, яким чином відбувається збагачення мотивації мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Навчання мови і розвиток мовлення не зводиться лише до мовленнєвої діяльності, до реалізації і використання мовної системи. Воно передбачає також включення мовлення в різні види діяльності: пізнавальну, навчальну, художню, театралізовану, ігрову, образотворчу, конструктивну і т. д. Це допоможе створити основу для оволодіння мовою на чуттєвому досвіді дитини та в ігровій діяльності (Н. Луцан) [5]. Оскільки мова і мовлення обслуговують усі види діяльності дитини, доречним буде говорити про взаємозв'язок усіх видів діяльності в мовленнєвому спілкуванні, про „інтеракційну” (взаємодіючу) діяльність (К. Менг).

Навчально-мовленнєва діяльність складається з різних видів говоріння (запитання, відповіді, відтворювальна або творча розповідь, переказування, опис, розмова) та слухання (слухання мовлення товариша, вихователя; слухання казки, оповідання, розповіді, грамзапису тощо). У процесі цієї діяльності у дітей формуються мовленнєві навички і вміння, що обслуговують інші види пізнавальної діяльності (художню, музичну, природничу тощо) (А. Богуш).

Заняття з розвитку мовлення є однією з форм організації початкової діяльності. Проте діяльність ця специфічна і здійснюється на мовному рівні, у сфері комунікації, у процесі якої відбувається навчання дітей дошкільного віку рідної мови як засобу спілкування (А. Богуш) [1].

Принцип забезпечення активної мовленнєвої практики дітей реалізується як на організованих заняттях, так і під час режимних моментів.

Навчати мовлення можна, лише залучивши дітей до мовленнєвої діяльності. Чим активніше вони будуть долучатись до говоріння й слухання, тим швидше українське мовлення стане для них засобом спілкування. А. Богуш вважає, що досягти цього можна, проводячи заняття з невеликими групами дітей, щоденно створюючи ситуації для спілкування українською мовою. Ефективність занять з українського мовлення буде визначатися питомою вагою інтенсивної мовленнєвої діяльності дошкільників [1].

Цей принцип передбачає диференційоване використання форм і видів мовлення, педагог вирішує проблему встановлення контактів з дитиною і дітей між собою, вибору шляхів введення нового мовного матеріалу й активного використання його дитиною. Логопед повинен стимулювати мовленнєву активність дітей, здійснювати контроль за сприйняттям і розумінням семантики слів, влучним їх використанням, а також виявляти ступінь сформованості тих або інших мовленнєвих умінь і навичок, вчити коригувати в разі потреби самостійні висловлювання. Логопед повинен підтримувати ініціативу дітей у використанні мовленнєвого матеріалу, в процесі бесід, діалогів, розповідей.

Принцип організації спостережень над мовним матеріалом полягає в тому, що дітям дошкільного віку, як зазначають О. Гвоздєв, Д. Ельконін, С. Карпова, доступне усвідомлення звукових і складових виявів мовлення. Діти легко виділяють звуки, склади в словах, помічають подібність і відмінність слів. У цьому зв'язку, у старшому дошкільному віці слід учить дітей свідомо аналізувати слова, помічати й виправляти мовленнєві помилки. Засобом реалізації даного принципу виступають оцінно-контрольні дії, які включені в зміст цікавих для дітей коригувальних ігор.

Для забезпечення ефективної мовленнєво-корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, в яких спостерігаються певні мовленнєві розлади, необхідно здійснювати:

- постійне порівняння і зіставлення ненормативного мовлення дітей зі зразком мовлення, з еталоном, нормою мовлення;
- систематичне і своєчасне виявлення допущених мовленнєвих помилок;
- надання можливості їх виправлення, тобто наявність постійної зворотної аферентації, яку М. Бернштейн назвав „сенсорною корекцією”, що лежить в основі керування й управління всією психічною діяльністю дитини.

Корекція мовлення можлива тільки в процесі навчання дітей. Без навчання, на думку К. Ушинського, дитина не впорається із цією величезною спадщиною, не зможе зробити її своїм „духовним багатством”.

Навчання рідної мови дає можливість не лише виправити мовленнєві помилки, а й своєчасно запобігати їм. Отже, обов'язок педагога виправляти і збагачувати словниковий запас дитини відповідно

до норм її рідної мови (К. Ушинський).

Принцип збагачення мотивації мовленнєвої діяльності на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю, розвитком творчих умінь.

О. Леонтьєв зазначає, що „діяльності без мотиву не буває; „невмотивована діяльність” – це діяльність... із суб’єктивно схованим мотивом. Усе, що ми говоримо для когось або чогось, чомусь, тобто керуємося певною метою і мотивом. Унаслідок цього будь-яка мовленнєва задача чи вправа, що пропонується дитині, має бути вмотивована, із чітко визначеним мотивом говоріння” (А. Богуш) [1].

О. Усова вважає гру великою знахідкою як навчального засобу. З цього приводу автор зауважує, що „необхідно шукати можливості побудови таких дидактичних ігор, в яких були б добре виражені елементи прямого навчання. Дидактичну гру О. Сорокіна розглядає, як форму організації навчання дітей. Вона зауважує: „своєрідність дидактичної гри, як засобу навчання й виховання і та відмінність від інших засобів полягає в тому, що вона дає можливість здійснювати навчання в захоплюючій і доступній для дітей діяльності” (Н. Луцан) [5].

Мовлення супроводжує і творчі ігри дітей. Саме з появою творчої ігрової ролі пов’язана диференціація функцій і форм мовлення. Рольова гра, за Д. Ельконіним, сприяє становленню і розвитку регульовальної та планувальної функцій мовлення (Л. Виготський) та появи й розвитку нових форм мовлення (А. Маркова). У рольових іграх виникає потреба в контекстному, монологічному мовленні, водночас у рольовій грі вдосконалюється діалогічне мовлення, звукова культура, граматична правильність, активізується лексичний запас, що стимулює зв’язне мовлення дитини (Н. Луцан) [5].

Водночас, на думку Н. Луцан, – не можна перебільшувати вплив ігрової діяльності на розвиток мовлення дітей, сама по собі гра не може спонтанно розвивати й удосконалювати мовлення дитини. Оскільки уявлювана ігрова ситуація дозволяє дитині відходити від чітко визначених літературних норм вимови, вона повертає дитину до „житейських” (термінологія Л. Виготського), звичних норм спілкування в побуті, в умовах сім’ї, до діалектного мовлення, до місцевих говірок чи вікових мовленнєвих помилок, які утворили динамічні неправильні мовні стереотипи [5].

Саме тому, як відзначають учені (А. Богуш, Ф. Сохін, О. Ушакова, В. Яшина та ін.), дитину спочатку потрібно навчити правильного мовлення в початково-мовленнєвій та мовленнєвій діяльності, виробивши міцні навички і звички (К. Ушинський) правильного мовлення, а вже потім можна закріплювати й активізувати мовлення в ігровій діяльності дітей (Н. Луцан).

Отже, в інтеракції діяльностей дітей дошкільного віку прослідковуються складні взаємозв’язки і взаємовпливи, які потрібно враховувати педагогам, і в першу чергу логопедам, в організації

корекційно-розвивального і навчально-виховного процесу в спеціальному дошкільному закладі для дітей з ТПМ.

Оскільки головним видом діяльності дітей дошкільного віку є гра, то збагачення мотивів мовленнєвих висловлювань, безпосередня корекція мовлення має відбуватися на основі поєднання навчання мови з ігровою діяльністю.

Звичка до граматично правильного мовлення виховується в ранньому віці під час навчання, коли дитина має активну мовленнєву практику, що контролюється педагогом. К. Ушинський убачав у навчанні дітей мови (точніше граматики) один із засобів розвитку самосвідомості. На його думку, навчання формує в дитини вміння помічати свої мовленнєві помилки й огріхи [9].

За Є. Тихєєвою, для викорінення помилок особливо важливо формування навичок літературно правильного мовлення. Вона зазначала, що педагогу слід користуватись будь-яким зручним моментом, щоб звернути увагу дітей на помилки, застосувавши відповідні усні й письмові вправи, які впливали б на їхню свідомість, сприяли б поступовому викоріненню помилок. Досить важливо, зауважує Є. Тихєєва, щоб діти навчилися усвідомлювати власні помилки. Виправляти ж їх потрібно лише тоді, коли педагог впевнений, що ці виправлення дійдуть до свідомості дитини [8].

Як зазначає Ф. Сохін, підготовка дитини до школи, висуває нове завдання у навчанні мови – формування усвідомленого лінгвістичного ставлення до мови, мовлення як особливої дійсності, щоб саме мовлення як специфічна дійсність і її елементи ... (звуковимова, лексичний склад, граматична правильність, послідовність викладу) стали предметом її свідомості, її свідомої діяльності [7].

Формуванню лінгвістичного ставлення до мови сприяють оцінно-контрольні дії, а саме: а) вміння оцінювати й контролювати діяльність однолітків, тобто взаємооцінка і взаємоконтроль; б) вміння оцінювати й контролювати власну діяльність, тобто самооцінка і самоконтроль.

Будь-яка людська діяльність формується за зразком і потребує не лише його відтворення, а й перевірки. Помилки чи огріхи, яких дитина припускається в мовленні й при цьому самостійно виправляє, є результатом її внутрішньої уваги, контролю.

Розвиток мовлення дитини і зокрема, становлення її регульовальної й контролювальної функцій, як показали дослідження, проведені під керівництвом О. Лурія, відбувається поетапно. Як тільки регульовальна роль переходить до смислового мовлення і стає провідною, відпадає необхідність у зверненні до зовнішнього мовлення. Функція регульовального впливу переходить до системи внутрішніх зв'язків, що виникає на основі внутрішнього мовлення, становить. На думку О. Леонтьєва, під час навчання актуально усвідомлюваним є тільки той зміст, на який безпосередньо спрямована дія суб'єкта, тобто те, що є

безпосередньо метою дії. Щоб потрібний нам зміст свідомо контролювався в умовах, коли актуально усвідомлюваним є інший зміст, він має перетворитись на безпосередню мету дії. Якщо надалі контрольований зміст увійде до складу діяльності з її невід'ємних операцій, то саме на цей зміст звертатиметься увага нібито мимовільно, тільки як контроль. Інакше граматичні форми мовлення, якими дитина досконало користується як способами мовленнєвого спілкування, стануть непідконтрольними свідомості й існуватимуть тільки у формі так званого чуття мови. Оскільки оцінно-контрольні дії є розумовим діями, то для них характерні такі самі особливості, що й для інших розумових дій [2].

Спостереження показують, що дитина під час говоріння і слухання звертає увагу насамперед на зміст і контролює правильність побудови висловлювання, фрази, слова. Щоб мовленнєві помилки були усвідомленими, вони мають насамперед посісти структурне місце мети під час виконання корекційного мовленнєвого завдання. Увага дитини має спрямовуватися на мовленнєві помилки, „неправильності” в побудові фраз і речень.

Для досягнення цієї мети використовують спеціальні завдання, під час яких у дітей мають формуватися „актуально усвідомлювані” дії контролю. Ці дії в подальшому слугуватимуть основою здійснення дитиною усвідомленого контролю в процесі мовленнєвого висловлювання.

Досягнути означеної мети можливо, якщо ввести навчання дій оцінки і контролю в провідну для дошкільного віку – ігрову діяльність (О. Леонт'єв), оскільки саме гра в цьому віці викликає якісні зміни в психіці дитини. Це стає можливим завдяки тому, що ігрова дія дитини набуває знакового, символічного характеру, саме в грі найбільш яскраво виступає знакова функція свідомості дитини: дитина діє з предметами-замісниками, як з реальними, вона враховує специфіку того предмета, дії якого заміщує в грі.

Розвиток активної мовної й мовленнєвої діяльності є неможливим без системи спеціальних стимулів, які забезпечують створення відповідних мотивів навчання. Саме ця методична закономірність лежить в основі вищезазначеного принципу.

Реалізація цього принципу в процесі корекції та розвитку мовлення дітей із ТПМ забезпечується також змістом заняття, його структурою, підбором методів, прийомів навчання, видів вправ, а також педагогічною майстерністю, культурою мовлення й поведінкою педагога.

Принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей є одним із провідних методичних принципів у роботі з дошкільниками. Через твори художньої літератури відбувається збагачення, уточнення й активізація словника, закріплення правильної звуковимови, граматичних форм, навичок зв'язного мовлення.

Є. Фльоріна підкреслювала, що в яскравих образах художньої літератури, в різних видах словникової роботи необхідно подавати різноманітний матеріал як для пізнавального, так й емоційного розвитку, всебічно збагачуючи сприйняття дітей, розширюючи їх кругозір.

Загальновідомо, що оточуюче мовне середовище відіграє вирішальну роль у процесі засвоєння дитиною мовлення. Психологія розглядає наслідування як один із механізмів засвоєння мови. У зв'язку з цим надзвичайно важливо надати дитині для наслідування зразки правильного літературного мовлення. Особливого значення приклад для наслідування й забезпечення відповідного мовного середовища набуває при роботі з дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Отже, принцип забезпечення впливу художньої літератури на мовленнєвий розвиток дітей має реалізовуватися у створенні в спеціальних умовах навчання середовища, у якому панує українська літературна мова, не допускаються немотивовані відхилення від неї й подаються психологічні установки на правильне вживання зразків літературної мови.

Підготовка і проведення великих свят, у першу чергу народних обрядових, інсценізацій народних казок з використанням ляльок, літературно-пісенних ранків, змагань сприятиме забезпеченню українського мовного середовища в закладі освіти, що матиме позитивний вплив на результати з розвитку мовлення дошкільників з ТПМ (І.Марченко).

Принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дитини передбачає таку організацію її навчально-мовленнєвої діяльності, у процесі якої вона має засвоювати нові слова на основі чуттєвого досвіду за допомогою різних аналізаторів (зорового, слухового, смакового, дотикового тощо). У дитини має сформуватись уявлення, образ предмета, а вже потім це уявлення вона позначає словом, яке згодом перетворюється на поняття. (А.Богуш).

Цей принцип передбачає словникову роботу, спрямовану на введення нової лексики на заняттях з усіх розділів програми виховання і навчання дітей у дошкільному закладі.

Мовлення як процес або функція тісно пов'язана з іншими процесами і функціями психіки людини, воно виникає і розвивається під їх впливом, але в ході цього розвитку здійснює регулювальний вплив на мислення, увагу, пам'ять, сприйняття, емоційно-вольову сферу.

Ураховуючи цей принцип, логопед повинен приділяти увагу розвитку сенсорики дітей, як на немовленнєвому, так і на мовленнєвому рівні (керівництво сприйняттям, спостереженням дітей, навчання виділяти й аналізувати різні якості й ознаки предметів і т.ін.).

Формування правильної звуковимови, розвиток навичок фонематичного сприйняття – все це в комплексі сприяє удосконаленню сенсомоторної бази мовлення, що в свою чергу веде до зміцнення матеріальної основи словесного мислення.

Практична реалізація цього принципу полягає в тому, що в побудові педагогічного процесу окреслені вище правила (що висвітлюють загальні закономірності оволодіння мовою) поєднуються з використанням особливих методів і засобів. Найважливішими з них є: проведення роботи на спеціально відібраному й систематизованому мовленнєвому матеріалі; широке застосування наочних засобів навчання мови як основи для узагальнень на словесній основі; проведення тематичних занять, побудованих на конкретній лексичній темі; пояснення специфічних термінів і понять, які використовуються впродовж занять; створення проблемних ситуацій, які викликають потребу у використанні нової лексики у процесі спілкування.

Застосування системного підходу у корекційній логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення передбачає таку організацію диференційованої логопедичної допомоги, яка будується на основі структурно-динамічного вивчення розвитку дитини, аналізу результатів її діяльності, а також урахування всіх актуальних і потенційних можливостей дитини в процесі її педагогічного супроводу і впливу оточення.

Реалізація системи диференційованої корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ТПМ має забезпечити створення цілісного спеціального освітнього простору, в умовах якого буде відбуватися корекція вад мовлення – у цьому вбачаємо перспективи подальших наукових розвідок.

Література

- 1. Богущ А. М.** Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови: підручник / А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. – К. : Вища шк., 2007. – 542 с.
- 2. Богущ А. М.** Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному и русскому языкам : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Богущ Алла Михайловна. – М., 1984. – 414 с.
- 3. Выготский Л. С.** Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства : в 6 т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 5. – 369 с.
- 4. Коул М.** Культура и мышление / М. Коул, С. Скрибнер. – М. : Прогресс, 1977. – 261 с.
- 5. Луцан Н. І.** Мовленнєво-ігрова діяльність дітей дошкільного віку / Н. І. Луцан. – Одеса : ПНЦ АПН України–СВД М. П. Черкасов, 2005. – 319 с.
- 6. Организация** коррекционно-логопедической работы в диагностических группах с детьми дошкольного возраста : учеб.-метод. пособие / авт.-сост. : А. Ф. Леонова, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова, А. И. Данилкович ; под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. – Ч. 1. – М. : РУДН, 2007. – 87 с.
- 7. Сохин Ф. А.** Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф. А. Сохин. – Москва-Воронеж, 1992. – 224 с.
- 8. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1967. – 216 с.
- 9. Ушинський К. Д.** Избр. пед. произведения / К. Д. Ушинський. – М. : Просвещение, 1968. – 558 с.

Савінова Н. В. Збагачення мотивації мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення у грі: теоретичний аспект

У статті автор висвітлює теоретичний аспект проблеми збагачення мотивації мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення у грі .

Ключові слова: мотивація, мовленнєва діяльність, діти з тяжкими порушеннями мовлення, принцип сенсорно-лінгвістичного розвитку дитини, принцип забезпечення активної мовленнєвої практики, принцип організації спостережень над мовним матеріалом.

Савінова Н. В. Обогащение мотивации речевой деятельности детей со сложными нарушениями речи в игре: теоретический аспект

В статье автор освещает теоретический аспект проблемы мотивации речевой деятельности детей с тяжелыми речевыми нарушениями в игре.

Ключевые слова: мотивация, речевая деятельность, дети с тяжелыми нарушениями речи, принцип сенсорно-лингвистического развития ребенка, принцип обеспечения активной речевой практики, принцип организации наблюдений над языковым материалом.

Savinova N. Enrichment of children's speech motivation with speech hard speech disorders in the game: theoretical aspect

The author describes the theoretical aspects of speech motivation problem of children with hard speech disorders in the game.

Key words: motivation, speech activity, children with hard speech disorders, sensory-linguistic principle of child development, ensuring the active speech patterns, the principle of linguistic observations of material

УДК 372.881.1161.12

Н. В. Солодюк

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ
СТАРШОКЛАСНИКІВ ДО ІНТЕРАКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Вивчення української мови учнями старших класів передбачає обов'язкове врахування їхніх вікових особливостей, психологічних особливостей і механізмів мовлення.

Для успішного використання інтерактивних методів навчання на уроках української мови в старших класах ми спиралися на студії відомих психологів, психолінгвістів та дидактів про особливості розвитку особистості на різних вікових етапах (І. Зимня, І. Кон та ін.), Г. Костюк (діяльність – основа особистості), О. Леонт'єв (особистість,

яка розвивається у творчості), С. Максименко, С. Рубінштейн (структура особистості); про особливості сприйняття тексту (В. Асмус, П. М'ясоїд, Ю. Сорокін) та його відтворення (Л. Добраєв, Т. Троніна); про розвивальне навчання (О. Єрмакова, І. Зимня); інтелектуальне виховання (Г. Ващенко, Ю. Гільбух); рівні розвитку старшокласників (В. Собкін); психологічні чинники цілеспрямування в навчальній діяльності (Б. Бадмаєв, В. Давидов).

Мета статті: узагальнити особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності на основі аналізу наукових студій.

Для досягнення поставленої мети потрібно вирішити такі науково-методичні завдання: 1) проаналізувати фахову літературу з проблеми; 2) виявити психолінгвістичні особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності.

Методика застосування інтерактивних методів навчання супроводжується психологічними діями, що впливають на розвиток мовної особистості старшокласника, „яка забезпечує розширення функцій державної мови, творення мовного середовища в усіх сферах суспільного життя, природне бажання повернутися у своєму щоденному побутовому спілкуванні до переважних традицій, до відродження традиційної народної культури у спілкуванні [1, с. 103]”. У цьому аспекті мовна особистість розглядається в співвідношенні з розумовою діяльністю представника нації його психологією, характером, способом мислення, свідомістю, з науковими теоріями про роль спілкування в процесі розвитку мовленнєвих умінь і навичок індивіда.

На думку О. Андрієць, Т. Донченко, А. Нікітіної, М. Пентилюк, Т. Симоненко, мовна особистість виражає свідоме ставлення до мови, глибокі її знання, розвинене мовлення, а отже, і мислення, інтелект, емоційну сферу, емоційно-естетичне сприйняття мови й мовлення.

Тому в старших класах необхідно підготувати учнів до використання мовних ресурсів в усіх ланках виробничої та невиробничої сфери, сформувані в них уміння комунікативно доречно використання мовних засобів, виховувати потребу в постійному вдосконаленні рівня знань, культури мовлення. Це вимагає добору форм, методів, засобів навчання, адекватних змісту з одного боку, з другого – урахування вікових, індивідуальних особливостей учнів.

Сучасний навчально-виховний процес спрямований на особистість учня. Для нашого дослідження важливим є врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників, що значною мірою забезпечує розробку ефективної системи роботи з інтерактивними методами навчання. Психологічний чинник лежить в основі формування мовної особистості, бо весь універсальний комплекс дій людини, насамперед навчальних, формується на психологічних засадах.

Переходячи до старших класів, учень потрапляє в нову соціальну ситуацію, що характеризується новим колективом та й спрямованістю на

майбутнє. У старших класах учні визначаються з вибором майбутньої професії. Як стверджує відомий психолог І. Зимня: „Старшокласник навчається не тільки заради самого навчання, а для чогось більш значущого в майбутньому, що значною мірою виявиться в студентському віці” [2, с. 182].

Отже, навчання набуває особистісного смислу й мотивації. Старшокласник включається до нового типу провідної діяльності – навчально-професійної, правильна організація якої визначає його ставлення до майбутньої трудової діяльності, що підпорядковує навчальну діяльність важливішій меті – майбутній професійній діяльності.

У старшому шкільному віці відбувається активне соціальне формування особистості, її залучення до світу дорослих стосунків, засвоєння матеріальних і духовних цінностей, вироблення власного ставлення до них, виявлення своїх здібностей і можливостей, формування поглядів і переконань. Цей вік являє собою „третій світ”, що існує між дитинством і дорослим життям. Найцінніший психологічний набуток ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу [3, с. 58].

Значну роль у розвитку старшокласників відіграє спілкування, що дозволяє вважати його провідною діяльністю ранньої юності. У цей період старшокласники включаються до індивідуально-особистісного та стихійно-групового спілкування, що інтегруються в головний вид спілкування – соціально-орієнтований, особистісний, такий, що має евристичне значення [4, с. 182]. Уміння спілкуватися стає важливою вимогою, що висувається до сучасної людини. Результати фахових досліджень показують, що в ранній юності досягають високого рівня розвитку всі якості, необхідні для повноцінного спілкування, однак у значній частині старшокласників не сформовані належним чином комунікативні вміння й навички, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію, тому зняття комунікативних перешкод стає провідним завданням навчання української мови в старшій школі. Це зумовлює систематичне введення в навчальний процес таких методів, прийомів і засобів, які б стимулювали старшокласників до комунікації, залучали їх до різних видів мовленнєвої діяльності. У цьому зв'язку важливою складовою навчального процесу вважаємо інтерактивні методи навчання, які сприяють зануренню учнів у спілкування, засвоєнню ними правил ефективної комунікації, формуванню риторичних умінь і навичок.

Формування мовної особистості старшокласника передбачає широке використання різноманітних комунікативних ситуацій, оскільки саме в таких ситуаціях учні вчаться спілкуватися з урахуванням позалінгвістичних чинників: соціального статусу мовців, конкретних умов спілкування – місця, часу, простору. Використання позалінгвальних ситуацій підвищує мотивацію навчальної діяльності. Крім того, значний

комунікативний потенціал мають ситуації, у яких спілкування має неформальний, особистісний характер.

Вихідним моментом будь-якої мовленнєвої дії є мовленнєва ситуація, тобто такий збіг обставин, що спонукає людину до мовленнєвої діяльності (наприклад, до висловлювань). Мовленнєва ситуація породжує мотив висловлювання, що в окремих випадках переростає в потребу виконання цієї діяльності. У реалізації мовленнєвої діяльності виділяють такі етапи: підготовка висловлювання, коли відбувається усвідомлення мотивів, потреб, цілей, відбувається ймовірне прогнозування результатів висловлювання на основі набутого досвіду й на основі врахування обставин (успіх мовленнєвої діяльності залежить від того, наскільки сформована мовна компетенція, сформовані мовленнєві вміння й навички); структурування висловлювання, коли здійснюється вибір слів, їх розташування в певній послідовності й граматичне оформлення; перехід до зовнішнього мовлення.

Про результати мовленнєвої діяльності роблять висновки на підставі зворотнього зв'язку. Для кожного типу комунікації існують своєрідні мовні засоби (слова, граматичні конструкції тощо), тактики поведінки, уміння застосовувати які на практиці є необхідною умовою досягнення успіху в процесі мовленнєвої комунікації.

Отже, у кожній комунікативній ситуації використовується своя стратегія, під якою розуміємо усвідомлення ситуації в цілому, визначення напряму розвитку й організації впливу для досягнення мети. Стратегія спілкування реалізується в мовленнєвих тактиках – мовленнєвих прийомах, що дозволяють досягнути поставленої мети в конкретній ситуації. Загальною умовою якісної мовної та мовленнєвої підготовки старшокласників повинна стати опора на психологічну теорію діяльності (Л. Виготський, О. Леонт'єв) та теорію мовленнєвої діяльності (О. Леонт'єв). Урахування вчителем їх закономірностей дозволить підвищити мотивацію навчальної діяльності, ефективно використати зв'язок мовлення та мислення, сформувати мовну особистість.

Відповідно до психологічної теорії навчальна діяльність старшокласників на уроках української мови вважається такою за умови розвитку й підтримки інтересу до навчальної діяльності, сформованого вміння передбачати її результати, розвитку свідомості учнів, їхнього мовлення та мислення, створення позитивного емоційного тла. Провідне значення в навчанні має особистий досвід старшокласників. З цього випливає, що з'ясування вчителем особливостей особистісного сприйняття змісту навчання старшокласниками, вивчення їхньої мотиваційної сфери є важливою умовою організації навчання української мови в старшій школі.

І. Зимня наголошує, що „мовленнєва діяльність – це активний, цілеспрямований, мотивований, предметний процес передачі сприймання сформульованої засобами мови думки, інформації, спрямований на задоволення комунікативно-пізнавальної потреби людини в процесі

спілкування [2, с. 57]”. Запропоноване дослідницею трактування дає право стверджувати, що мовленнєва діяльність на сучасному етапі сприймається не лише як мета, але й як засіб навчання, у процесі якого усвідомлюється значна частина інформації, удосконалюються вміння ефективного спілкування.

М. Пентилюк визначає, що мовленнєва діяльність – це сукупність психофізіологічних дій людини, спрямованих на сприймання й розуміння мовлення або породження його в усній та писемній формах. Результатом мовленнєвої діяльності є текст (висловлювання) [5]. Такі погляди учених мають важливе значення для нашого дослідження, оскільки порушують такі проблеми, як породження висловлювання.

У психолінгвістичних дослідженнях Л. Виготського, О. Леонтьєва обґрунтовано, що мовленнєва діяльність складається з послідовних етапів: орієнтації (припускає усвідомлення, конкретизацію задуму, мети мовленнєвої діяльності); планування (осмислення й формулювання вузлових питань, виділення порядку їх дослідження; реалізації (продукування рекету); контролю (корекція задуму під час створення усного тексту або вдосконалення написаного) [6; 7].

Узагальнюючи моделі породження висловлювання, створені О. Леонтьєвим, Л. Виготським, С. Кацнельсоном та ін., А. Лурія виділяє шість його етапів: мотив – думка (мовленнєва інтенція) – внутрішнє слово (внутрішнє програмування, семантичний запис) – лексичне розгортання, граматичне конструювання, смислова структура, глибинні синтаксичні структури – поверхневі синтаксичні структури – зовнішнє мовлення [8].

Загальновідомо, що висловлювання не тільки сприймається, але й відтворюється, на основі чого твориться власний текст (усний чи писемний), що здійснюється за допомогою всіх видів мовленнєвої діяльності. Залежно від спрямованості мовленнєвої дії на сприйняття або породження висловлювання диференціюються види мовленнєвої діяльності на рецептивні й продуктивні. До продуктивних належать говоріння й письмо, бо за їхньою допомогою людина здійснює повідомлення, а до рецептивних – аудіювання й читання, оскільки вони забезпечують прийом і подальшу переробку інформації [9, с. 189].

Залучення учнів до всіх видів мовленнєвої діяльності забезпечують інтерактивні методи навчання української мови. Вони мають значний потенціал для розкриття особистісних характеристик кожного учня, урахування його можливостей.

Отже, основою монологічного й діалогічного спілкування, як правило, є процеси сприйняття і створення власного мовлення, результатом якого виступає текст. При цьому важливу роль виконують різні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, читання, говоріння й письмо.

Психологічними дослідженнями В. Давидова А. Маркової, Н. Менчинської та ін. доведена важливість діяльності учнів із мовним

матеріалом, що підводить їх до самостійного відкриття теоретичних положень і в результаті якої складається внутрішня, узагальнена мотивація навчання. До таких видів навчальної діяльності відносимо роботу з текстом (спостереження й аналіз, редагування, стилістичний експеримент, розгортання тощо), імітаційне моделювання комунікативних ситуацій тощо.

Оскільки в старшокласників особливо виявляється прагнення до самовираження, до можливості висловлювати й відстоювати свої погляди й переконання, набуває актуальності комунікативна спрямованість навчання і створення сприятливого для спілкування психологічного клімату. Це зумовлює відбір для уроків мови такого матеріалу, що спонукав би до роздумів, стимулював обмін думок. Уважаємо, що використання таких інтерактивних методів, як ток-шоу, мозковий штурм, зміни позицію тощо задовольняє ці вимоги.

У старшому шкільному віці не тільки збільшується словниковий запас, а й набувається важлива навичка оперування словом – це шлях до масової словесної творчості, типової для підлітків, який психологи називають однаковою мірою і псуванням мови, і її збагаченням [10, с. 496]. Привертає увагу той факт, що всі дослідники мовлення підлітків відзначають їхні експерименти над мовленням як невідоме явище, що породжується закономірностями розвитку: нові переживання шукають відповідної форми, відсутність якої відчувається як невиразність „Я”. Тому важливими для молодих людей є зразки живого усного мовлення, особливої значущості набуває практика говоріння та практичне слухання живого мовлення, практика спілкування.

Уміння спілкуватися в різних ситуаціях із дотриманням установлених норм є однією з найголовніших соціальних вимог, що ставляться до юнацтва. Ефективність мовленнєвого спілкування багато в чому залежить від вікових, індивідуальних особливостей людини, яка контактує з іншими, а також від рівня понятійного й образного мислення.

З метою формування стійких комунікативних умінь і навичок учнів необхідно здійснювати активізацію мовних одиниць у вправах, наближених до природного дискурсу. Процес активізації стає ефективним за умови високої інтелектуальної активності учнів, залучення їх до самостійної діяльності. Вихід вбачаємо в поєднанні процесу цілеспрямованої активізації мовного матеріалу й мовленнєвої практики учнів, надання переваги інтерактивним методам навчання. Безумовно, це вимагає від учителя додаткових зусиль під час підготовки до уроків, творчого підходу до організації навчання, від учня – активізації навчальних можливостей. Застосування інтерактивних методів навчання розвиває комунікативні вміння і навички, допомагає встановленню емоційних контактів між учнями, привчає працювати в команді, дослухатися думки товаришів. Використання інтерактивних методів навчання знімає нервову навантаженість школярів, дає можливість

змінювати форми їхньої діяльності, активізуючи увагу на вузлових питаннях роботи.

Інтерактивні методи навчання на уроках української мови припускають організацію й розвиток діалогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення проблем. Під час діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організуються індивідуальна, групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, відбувається робота зі словниками та іншими джерелами інформації, використовуються творчі роботи. Рольові ігри створюють сприятливий психологічний та емоційний настрій співробітництва вчителя й учнів, розвивають чуттєвий і естетичний потенціал особистості.

Проаналізувавши наукові праці відомих психологів, психолінгвістів та психолінгводидактів, ми виявили, що формування мовної особистості старшокласника в процесі мовленнєвої діяльності залежить від багатьох чинників, зокрема врахування вікових особливостей, сформованості аудіативних умінь, а також умінь читати, сприймати, відтворювати почуте висловлювання й породжувати у свідомості власне та ін. Саме ці психологічні процеси допомагають учням старших класів оволодівати знаннями й використовувати їх з урахуванням змісту мовлення та ситуації спілкування.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичних посібників для вчителів з підготовки учнів до інтерактивної діяльності.

Література

- 1. Драгунова Т. В.** Психологические особенности подростка / Т. В. Драгунова // Возрастная и педагогическая психология / под ред. А. В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – С. 98 – 141.
- 2. Зимняя И. А.** Педагогическая психология: учеб. для вузов / И. А. Зимняя. – Изд. 2-е, доп., испр. и перераб. – М.: Логос, 2000. – 384 с.
- 3. Кон И. С.** Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1980. – 192 с.
- 4. Фельдштейн Д. И.** Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М.: Педагогика, 1995. – 182 с.
- 5. Пентилюк М.** Культура мови і стилістика: пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / М. Пентилюк. – К.: Вежа, 1994. – 240 с.
- 6. Выготский Л. С.** Мышление и речь: Психологические исследования / Л. С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1996. – 416 с.
- 7. Леонтьев А. А.** Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.
- 8. Лурия Л. Р.** Язык и сознание / Л. Р. Лурия; под ред. Е. Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
- 9. Бацевич Ф. С.** Основы комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К.: Вид. центр „Академія”, 2004. – 344 с.

10. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академ. проект ; Екатеринбург : Деловая кн., 2000. – 624 с.

Солодюк Н. В. Психолінгвістичні особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності

У статті розглянуто психолінгвістичні особливості підготовки старшокласників до інтерактивної діяльності. Звертається увага на врахування вікових та індивідуальних особливостей старшокласників, що значною мірою забезпечує розробку ефективної системи роботи з інтерактивними методами навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, мовленнєва діяльність, спілкування.

Солодюк Н. В. Психолінгвістические особенности подготовки старшеклассников к интерактивной деятельности

В статье рассматриваются психолінгвістические особенности подготовки старшеклассников к интерактивной деятельности. Обращается внимание на возрастные и индивидуальные особенности старшеклассников, что в значительной степени обеспечивает разработку эффективной системы работы с интерактивными методами обучения.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, речевая деятельность, общение.

Solodyuk N. Psycholinguistic features of preparation of senior pupils to interactive activity

In the article the psycholinguistic features of preparation of senior pupils are examined to interactive activity. Attention applies on the age-related and individual features of senior pupils that largely provide development of the effective system of work with the interactive methods of educating.

Key words: interactive methods of educating, speech activity of communications.

УДК 811.1/2:81'1.001

Е. В. Хоменко

**О СОСТОЯНИИ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ С УЧЕТОМ
ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ
ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ**

Реализация принципа преемственности при формировании словообразовательных умений – одна из важнейших проблем, стоящих перед методистами и учителями-практиками.

Цель статьи – проанализировать современное состояние проблемы формирования словообразовательных умений учащихся с опорой на преемственные связи в теории и практике обучения языку.

Проблема формирования указанных умений с учётом принципа преемственности в теории и практике обучения русскому языку не нова и многоаспектна.

Уже в трудах первых ученых-методистов предпринимается попытка решить обозначенную проблему с учётом межуровневых связей между морфемой и лексемой. Так, Ф. Буслаев в книге „О преподавании отечественного языка” [1] обращает внимание на необходимость организации наблюдения над составом слова с целью более полного понимания его лексического значения. Именно это понимание, по мнению учёного, гарантирует точный и осознанный выбор слов в условиях естественной речи.

Д. Тихомиров, отстаивая необходимость специально организованных наблюдений над словообразовательными процессами в языке, считает, что такая работа укажет, „где и как грубая материя слова хранит зародыш значения, зерно понятия”, будет способствовать тому, что „ученик увидит отчасти и происхождение слова, родство между словами, познакомится с семейством слов от одного общего корня” [9, с. 96].

Мысль о том, что изучение состава слова и словообразования во взаимосвязи с другими разделами науки о языке является одним из условий реализации принципа преемственности, обосновывается и в трудах методистов XX века. Так, Г. Цыганенко в книге „Состав слова и словообразование в русском языке” отмечает, что „для успешного изучения словообразования необходимо, чтобы учащиеся были знакомы со словоизменением (склонением и спряжением), с грамматическими категориями – индикаторами основных частей речи (существительного, прилагательного, глагола и наречия), с основными чередованиями звуков, имели представление об ударении и хорошо знали морфемы (основы) – „строительный материал” словообразования” [10, с. 71].

Особый интерес для нашего исследования представляет пособие для учителей Л. Вознюк „Изучение состава слова и словообразования в

школе”, в котором утверждается, что „занятия по словообразованию должны быть составной частью уроков морфологии, синтаксиса и других разделов школьной лингвистической науки” [2, с. 37]. Именно это, по мнению исследователя, должно обеспечить соблюдение преемственности в обучении русскому языку, поскольку позволит учащимся „избежать разрыва между заученными правилами и произвольно складывающимися практическими умениями; установить необходимую связь между явлениями словообразования и семантикой слова, а также его грамматическими формами и значениями...” [2, с. 37].

Заслуга Л. Вознюк состоит в том, что она показала возможности использования сведений по морфемике и словообразованию в процессе изучения грамматики и общих сведений о языке. Ценно и то, что при этом исследователь опиралась на сравнение и сопоставление морфемно-словообразовательных явлений украинского и русского языков, что в условиях билингвизма особенно важно.

В современной методической литературе представлены и другие подходы к решению проблемы преемственности в обучении морфемике и словообразованию.

В частности, Л. Талалаева, учитывая тот факт, что базовые морфемно-словообразовательные понятия последовательно проходят через все ступени обучения, рассматривает указанную проблему на уровне соотношения содержания обучения на смежных этапах. Исследователь считает, что для полного учёта возможностей преемственного изучения состава слова и словообразования в разных концентрсах (начальная и основная школа) необходим сопоставительный анализ понятийной стороны содержания обучения на каждом его этапе [7, с. 34].

Анализ заложенной в разделе „Состав слова и словообразование” понятийной системы позволил Л. Талалаевой сделать вывод о том, что развитие этой системы от одного центра к другому идет а) вглубь – за счёт более глубокого осознания учащимися родовых и видовых признаков значимых частей слова, их семантики и роли в словообразовании и формообразовании [8, с. 42]; б) вширь – „за счёт увеличения круга понятий, связанных с сопоставлением словообразования и формообразования и с характеристикой способов словопроизводства” [8, с. 46].

Однако, как отмечает методист, это не всегда учитывается учителями-предметниками, вследствие чего принцип преемственности либо „игнорируется, и весь теоретический материал преподносится как новый”, либо „сводится к повторению известных из начальных классов формулировок” [8, с. 42].

Большое значение для реализации преемственных связей между концентрсами и этапами обучения, по мнению учёного, имеет и языковой (дидактический) материал, усложнение которого на каждом последующем этапе в сравнении с предыдущим должно идти по линии

„расширения анализируемых грамматических форм и увеличения числа (и разнообразия семантики) морфем в слове” [7, с. 34].

Именно такое изучение морфемики и словообразования (на основе выявления связей и взаимодействия старых и новых знаний, расширения и усложнения языкового материала) даёт возможность, по утверждению Л. Талалаевой, поднимать учащихся на новый уровень в освоении морфемно-словообразовательных знаний и умений и тем самым совершенствовать важную работу по соблюдению принципа преемственности в обучении русскому языку.

Отметим, что методические положения, изложенные Л. Талалаевой в статьях „О преемственности между начальной и средней школой в работе над составом слова” [7] и „Состав слова и словообразование” [8], представляют особую значимость для нашего исследования и составляют одну из теоретических основ экспериментальной методики формирования словообразовательных умений учащихся начальной и основной школ с опорой на преемственные связи.

В. Лукьянчикова видит возможность решения проблемы преемственности в выработке словообразовательных умений и навыков не только в установлении необходимой связи и оптимального соотношения в содержании морфемно-словообразовательного материала на разных фазах его изучения, но и в согласованности методов и приемов работы [4, с. 93]. Иными словами, изучение состава слова в 5 классе должно осуществляться с помощью таких методов, приёмов и упражнений, которые не очень резко расходились бы с теми, к каким привыкли школьники.

На основе анализа дидактического материала учебника для 5 класса автор выделяет три группы упражнений, которые реализуют приёмы работы по составу слова, полученные учащимися в начальных классах. Первая группа упражнений направлена на нахождение в тексте однокоренных слов и доказательство лексического родства. В упражнениях второй группы требуется указать однокоренные слова и формы одного и того же слова. На материале третьей группы упражнений осуществляется приём разбора слова по составу [4, с. 94].

„Осуществление принципа преемственности при изучении раздела „Словообразование” в 5 классе как в содержании материала, так и в использовании приёмов работы, – указывает В. Лукьянчикова, – позволяет добиваться не только глубокого понимания учащимися сложнейших теоретических вопросов, но и формирует умение осознанного использования этих знаний в речевой практике” [4, с. 95].

О. Малиновская связывает решение проблемы преемственности при изучении морфемики и словообразования с понятием готовности учащихся к обучению на следующей ступени школьного образования. По мнению исследователя, для успешного усвоения в основной школе материала по составу слова учащимся необходимо: а) уметь быстро и правильно устанавливать необходимые межсловесные ассоциации,

мысленно анализируя при этом слова по составу; б) знать о возможности некоторых звуковых изменений корня; в) уметь писать несколько наиболее употребительных слов с чередованием гласных в корне; г) владеть определенным словарным запасом; д) уметь наблюдать, сравнивать, сопоставлять различные языковые явления и делать выводы на основе этих сопоставлений [5, с. 50-51].

Кроме этого, важнейшим условием соблюдения преемственности, с точки зрения методиста, является опора на имеющиеся у учащихся знания, умения и навыки и „постоянное вычленение и подчёркивание того нового, что изучается лишь начиная с 5 класса” [5, с. 78]. „В 5 классе, – пишет О. Малиновская, – важно, вспомнив уже известное ученикам, останавливать их внимание на новом и подчёркивать существенные признаки этого нового” [5, с. 52]. Именно такой подход, полагает автор, обеспечит действительную преемственность при изучении состава слова в 3 – 5 классах.

В работе Р. Гребенкиной „Преемственность в руководстве умственной деятельностью учащихся 4 класса при повторении в начале года (на материале темы „Состав слова”)” [3] отражён психолингвистический аспект обозначенной проблемы.

„Преемственность в обучении, – отмечает исследователь, – следует рассматривать не только с позиций усвоения содержания, но и с позиций совершенствования системы умственных действий, посредством которых это содержание усваивалось и будет усваиваться учащимися” [3, с. 34]. Для реализации этого требования, по мнению Р. Гребенкиной, каждому учителю необходимо научиться планировать руководство умственной деятельностью учащихся, а именно: „а) чётко представлять весь комплекс знаний, которые потребуются для выполнения задания; б) видеть всю систему умственных действий учащихся, посредством которых может быть выполнена работа (действия сравнения, анализа, синтеза, классификации и т.п.); в) уметь членить систему действий на отдельные операции, цель каждой из которых – решить определенную задачу” [3, с. 37].

Отметим, что данные теоретические положения являются для нас важными в понимании преемственности как психологической категории.

В. Полтева-Лазарис и А. Чеснокова, трактуя преемственность как логически последовательную связь предыдущего материала с последующим, особую роль в реализации преемственных связей при формировании языковых знаний и умений (в том числе и словообразовательных) отводят сопутствующему (А. Чеснокова), попутному (В. Полтева-Лазарис) повторению, т.е. повторению „ранее пройденного при изучении нового материала” [12, с. 90].

Многолетняя практика работы в школе позволила авторам выработать определенные требования для организации более эффективного сопутствующего повторения. По их утверждению, учитель

должен, во-первых, изучить фактические возможности своих воспитанников, выявляя пробелы в их практических навыках и в знании теории, во-вторых, проанализировать причины ошибок и, в-третьих, составить перечень знаний, умений и навыков, подлежащих восстановлению в ходе сопутствующего повторения [6, с. 98].

Для экспериментальной методики, направленной на формирование словообразовательных умений и навыков учащихся начальной и основной школ с учётом принципа преемственности, представленная система повторения особенно актуальна, поскольку позволяет диагностировать исходный уровень сформированности словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся, довести его до уровня, соответствующего программным требованиям начальной школы, и тем самым подготовить пятиклассников к восприятию и усвоению новых словообразовательных знаний, умений и навыков.

Л. Чемонина, рассматривая исследуемую проблему в процессе обучения украинскому языку, считает, что изучение состава слова и словообразования с учётом преемственно-перспективных связей должно предусматривать согласованность „как в содержании, структуре, объёме материала, его расположении, так и в организационных формах деятельности учителя и учащихся” [11, с. 4]. В связи с этим учёный акцентирует внимание на необходимости осуществления специальной профессионально-методической подготовки учителей начальной и основной школ к реализации принципов преемственности и перспективности в практике преподавания морфемики и словообразования.

В диссертационной работе „Преемственность и перспективность изучения словообразования украинского языка в начальных и средних классах общеобразовательной школы” [11] автор разрабатывает для учителей методику непрерывного изучения морфемики и словообразования, основными элементами которой являются: „перспективная подготовка учащихся к систематическому усвоению ими лингвистической теории; уточнение, углубление языковых понятий, расширение существенных признаков каждого понятия, постепенное приближение определений понятий к научным дефинициям; последовательное раскрытие взаимосвязи между морфемикой и словообразованием, морфемикой, словообразованием и орфографией, морфемикой, словообразованием и лексикологией; обеспечение коммуникативно-деятельностного и функционально-стилистического подходов к изучению явлений морфемики и словообразования во 2–4 и 5–7 классах; использование современных педагогических технологий (проблемное изложение материала, мультимедийные учебные программы, групповая работа учащихся)” [11, с. 17].

Важным для нашего исследования является вывод Л. Чемониной о том, что необходимым условием соблюдения преемственности и перспективности является изучение морфемики и словообразования в

начальной и основной школах на основе функционально-стилистического и коммуникативно-деятельностного подходов.

Разделяя данную точку зрения, считаем, что внедрение в практику изучения морфемики и словообразования элементов указанных подходов определяет принципиально новое решение в создании экспериментальной модели обучения, отвечает ведущим тенденциям современного языкового образования, ориентированного на формирование и совершенствование у учащихся умения целесообразно (правильно, точно, уместно, коммуникативно оправданно) употреблять языковые единицы в собственной устной и письменной речи.

Как видим, лингводидактика накопила многоаспектные исследования по проблеме формирования словообразовательных умений учащихся начальной и основной школ с учётом принципа преемственности. Вместе с тем, несмотря на значительные успехи в этой области, в теории и практике обучения русскому языку в школах с русским языком обучения отсутствует научно обоснованная и экспериментально проверенная методика, в которой обозначенная проблема решалась бы комплексно: в лингвистическом, психологическом и дидактическом аспектах. Это, несомненно, не может не сказаться на уровне и качестве словообразовательных знаний и умений учащихся и свидетельствует о необходимости создания более совершенной методики формирования указанных знаний и умений с опорой на преемственные связи, что является *предметом и перспективой нашего дальнейшего исследования.*

Литература

1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.». / Ф. И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с. **2. Вознюк Л. В.** Изучение состава слова и словообразования в школе : пособие для учителя / Л. В. Вознюк. – К. : Рад. шк., 1986. – 103 с. **3. Гребенкина Р. Т.** Преемственность в руководстве умственной деятельностью учащихся 4 класса при повторении в начале года (на материале темы «Состав слова») / Р. Т. Гребенкина // Повторение на уроках русского языка : сб. ст. из опыта работы : пособие для учителей. – М. : Просвещение, 1978. – С. 33 – 42. **4. Лукьянчикова В. Н.** О преемственности при изучении словообразования в школе / В. Н. Лукьянчикова // Преемственность и перспективность в развитии речи школьников : межвузовский сборник научн. трудов. – Л., 1983. – С. 88 – 95. **5. Малиновская О. И.** Изучение состава слова (III – V классы) // Преемственность преподавания русского языка в начальной и средней школе : сб. статей (из опыта учителей) / под ред. Н. С. Рождественского. – М., 1960. – С. 37 – 78. **6. Полтева-Лазарис В. П.** О системе попутного повторения орфографии в V классе // Повторение на уроках русского языка : сб. ст. из опыта работы : пособие для учителей / сост. Т. А. Злобина. – М. : Просвещение, 1978. – С. 98 – 115. **7. Талалаева Л. Ф.**

О преемственности между начальной и средней школой в работе над составом слова // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку : сб. ст. из опыта работы учителей / сост. А. Н. Матвеева. – М. : Просвещение, 1982. – С. 32 – 35. **8. Талалаева Л. Ф.** Состав слова и словообразование // Преемственность и перспективность в обучении русскому языку / под ред. В. В. Бабайцевой, Г. К. Лидман-Орловой. – М., 1979. – С. 41 – 47. **9. Тихомиров Д. И.** Чему и как учить на уроках родного языка в начальной школе. Методика. Руководство для учителей подготовительной и народной школы. – 15-е изд. – М., 1914. – 267 с. **10. Цыганенко Г. П.** Состав слова и словообразование в русском языке. – К. : Рад. школа, 1978. – 152 с. **11. Чемоніна Л. В.** Наступність і перспективність вивчення словотвору української мови в початкових і середніх класах загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 „Теорія і методика навчання української мови” / Л. В. Чемоніна. – К., 2009. – 20 с. **12. Чеснокова А. А.** Сопутствующее повторение в IV классе // Повторение на уроках русского языка : сб. ст. из опыта работы : пособие для учителей / сост. Т. А. Злобина. – М. : Просвещение, 1978. – С. 90 – 97.

Хоменко О. В. Про стан проблеми формування словотворчих умінь учнів з урахуванням принципу наступності в теорії і практиці навчання мови

У статті проаналізовано сучасний стан проблеми формування словотворчих умінь учнів з урахуванням принципу наступності в теорії і практиці навчання мови.

Ключові слова: принцип наступності, словотворчі вміння, теорія і практика навчання мови.

Хоменко Е. В. О состоянии проблемы формирования словообразовательных умений учащихся с учетом принципа преемственности в теории и практике обучения языку

В статье проанализировано современное состояние проблемы формирования словообразовательных умений учащихся с учётом принципа преемственности в теории и практике обучения языку.

Ключевые слова: принцип преемственности, словообразовательные умения, теория и практика обучения языку.

Khomenko E. On the problem of developing word building skills of pupils regarding the principle of continuity in the theory and practice of language teaching

The article analyzes the current state of the problem of developing word building skills of pupils regarding the principle of continuity in the theory and practice of language teaching.

Keywords: the principle of succession, word building skills, theory and practice of language teaching.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 372.811.161.2'34

З. П. Бакум

УЧЕННЯ ПРО ФОНЕМУ ЯК СКЛАДОВА У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТЬОГО СЛОВЕСНИКА

Чільне місце в ієрархії компетенцій, якими оволодіває майбутній учитель-словесник посідає мовна, або лінгвістична компетенція, уведена в науковий обіг Н. Хомським приблизно в середині ХХ століття. Нині в українській лінгводидактиці мовна компетенція тлумачиться як „обізнаність із мовою, знання мовних одиниць, їхніх виражальних можливостей; володіння мовними вміннями й навичками” [4, с. 192]. Засвоєння мови відбувається на „підставі загального пізнавального механізму, який є одним із інструментів набуття мовних та позамовних знань, їхньої обробки та використання в мовленні” [5, с. 66]. Інакше кажучи, лінгвістична компетенція передбачає послуговування способами дії, що забезпечують розпізнавання мовних явищ і використання їх у мовленні. Важливим у її формуванні є оволодіння навичками самоаналізу, самооцінки, цілеспрямоване формування лінгвістичної рефлексії як процесу усвідомлення власної діяльності, її сутності. Окрім того, процес формування лінгвістичної компетенції передбачає оволодіння основами науки про українську мову, відомості про мову як знакову систему і суспільне явище, засвоєння понятійної бази курсу, певного комплексу одиниць і категорій мови: фонема, графема, морфема, словосполучення та ін.).

Мета статті • визначити лінгводидактичний потенціал учення про фонему – важливої складової формування мовної компетенції майбутнього вчителя-словесника.

Чинниками мовної компетенції є формування уявлень про устрій мови, її розвиток і функціонування, засвоєння тих відомостей про значення та роль мови в суспільстві, які сприяють вихованню постійного інтересу до предмета, почуття любові й поваги до рідного слова. Нарешті, лінгвістична компетенція передбачає знання про мовознавство як науку, історію української мови, відомості про її видатних діячів, про методи лінгвістичного аналізу тощо.

Науковці, з'ясовуючи звуковий аспект мови в усіх напрямках, використовують здебільшого анатомо-фізіологічні й акустичні методи дослідження, але підпорядковують їх основній меті – установленню співвідношення фізичних властивостей звукових одиниць із їх функційними властивостями. Відповідно, для використання мови як засобу спілкування, що є важливим у процесі навчання української мови,

першорядне значення має *функційний*, або *лінгвістичний*, аспект звуків мови. Він „полягає у з'ясуванні тієї ролі, яку звуки виконують у формуванні, розпізнаванні й розрізнюванні значущих мовних одиниць – морфем, слів та їх форм” [7, с. 16]. Інакше кажучи, лінгвістичний аспект має своїм завданням вивчення звукового ладу мови з погляду її функцій у процесі комунікації, з позиції того, як звукові одиниці пов'язані зі смисловою стороною висловлювання і як вони виокремлюються з суцільного мовленнєвого потоку.

В українській літературній мові встановилася фонологічна система з 38 одиниць, що об'єднує 6 голосних фонем і 32 приголосні фонemi. Голосні фонemi розрізняють за: 1) наявністю чистого тону; 2) рядом – переднім чи заднім; 3) підняттям язика – низьким, середнім або високим, причому тут ураховується не класифікація фонем, а відносне положення язика під час творення різних суміжних звуків; 4) наголосом – наголошена чи ненаголошена. Що ж до приголосних, то вони класифікуються за: 1) участю голосу і шуму; 2) місцем творення (за активним і пасивним мовним органом); 3) способом творення; 4) наявністю або відсутністю пом'якшення (палаталізації).

Термін „фонема” 1873 року запровадив французький фонетист А. Дюфріш-Деженетт. Саме поняття до наукового обігу ввів І. Бодуен де Куртене, протиставивши його звукові. Згодом учений обґрунтував і розробив теорію фонemi („Спроба теорії фонетичних альтернатив”; „Фонема”, „Фонологія”). У його дослідженнях фонема витлумачувалася як психічний еквівалент звука і складалася з менших, далі неподільних елементів – кінем (психічного уявлення роботи мовних органів під час вимови певного звука), акусм (психічного уявлення, акустичних характеристик звука) та кінакем (психічного уявлення, яке виникає у випадку збігу кінакеми й акусми, наприклад, кінеми губності та акустичного ефекту від вимови губного звука). Звук мовлення вчений визначав як „акустичний” результат миттєвого, минушого віднаходження фонemi, наявної в індивідуальній психіці” [1, с. 290]. І. Бодуен де Куртене розмежовує психофонетику (науку про фонemi, яка має гуманітарний характер і пов'язана з вивченням мовленнєвого мислення людини) та антропофоніку (науку про фізіологічні й фізичні аспекти мовлення). Учений визначає основні критерії виокремлення фонemi, наголошуючи на важливості фізіологічного підходу в з'ясуванні цього питання.

Принагідно треба зазначити, що І. Бодуену де Куртене належать найвагоміші відкриття в історії фонетики. Він першим зрозумів, що закони фонетичних змін виникають і відмирають; необхідно під час вивчення мови кожної епохи чітко визначати живі звукові закони, яким кожна мова підкоряється. Ця вимога означала різкий поворот до вивчення „статистичних”, синхронних співвідношень у мові. На думку І. Бодуена де Куртене, фонетика охоплює всі фонетичні явища, а саме ті,

що діють на наші відчуття – на дотик (у процесі роботи мовних органів), на слух (при звуках, які виникають унаслідок цієї роботи). Терміни „звучання”, „звук”, „резонанс” та ін. належать до минутих відтворень мовленнєвого мислення і є природничо-науковими термінами; у сфері мовленнєвого мислення, яке ґрунтується на індивідуальній та колективно-індивідуальній людській психіці, їх слід замінити іншими термінами, як-от: *фонема*, як психічний субститут *звука* зі світу природи, як реальна та відтворювана фонетична одиниця мовленнєвого мислення; поряд із нею – її складові елементи, що їх можна виділити аналітичною думкою, але неможливо усвідомити під час мовного спілкування – кінема, акусма, кінакема [2, с. 36].

На ґрунті ідей ученого з'явилося кілька напрямків у світовій лінгвістичній науці. Працею І. Бодуена де Куртене „Деякі розділи порівняльної граматики слов'янських мов”, за словами М. Панова, почалася справжня теорія фонем, зароджується теоретично повноцінна фонологія.

Загальнолінгвістична теорія фонем знайшла свій розвиток серед прихильників Щербівської фонологічної школи (Л. Бондарко, Л. Вербицька, Л. Зіндер, М. Матусевич, Л. Щерба), Московської фонологічної школи (Р. Аванесов, В. Сидоров, О. Реформатський, М. Яковлев), Празького лінгвістичного гуртка (М. Трубецької) та багатьох інших. Теорія фонем впродовж багатьох років розвивається і в українській лінгвістиці (М. Жовтобрюх, М. Йогансен, О. Карпенко, П. Коструба, О. Курило, М. Наконечний, С. Семчинський, О. Синявський, Є. Тимченко, Н. Тоцька та ін.).

Швейцарський лінгвіст Ф. де Соссюр розглядав фонему в межах теорії мовного знака. „Фонема – сума акустичних вражень і артикуляторних рухів, сукупність почутої одиниці та одиниці вимовленої, одна з яких зумовлює іншу: отже, це вже складна одиниця, що спирається на кожен із ланцюжків” [6, с. 56]. Згідно з позицією Ф. де Соссюра, мовний знак пов'язує поняття й акустичний образ. Сторони мовного знака в теорії науковця є психічними і поєднуються у свідомості людини асоціативним зв'язком. Через те, що „слова мови є для нас акустичними образами, не слід говорити, про їх склад із фонем. Названий термін стосується акту фонації і може відповідати лише усному, вимовленому слову як реалізації внутрішнього образу в мовленні. Ми можемо уникнути цього непорозуміння, говорячи про звуки та склади слова, але пам'ятати, що йдеться про акустичний образ (звука)” [6, с. 87].

Згідно з викладеними в „Курсі загальної лінгвістики” положеннями, у слові важливий не стільки звук, скільки „ті звукові відмінності, які дозволяють відрізнити це слово від усіх інших, оскільки саме вони й виражають значення” [6, с. 149].

Ф. де Соссюр розміщує звук у системі запропонованих ним синтагматичних та асоціативних (парадигматичних) зв'язків: „ізолюваний звук, як і всі інші елементи, обирається внаслідок

подвійного мисленого протиставлення: так, у довільно створеній звукосполучі *анта* звук *т* перебуває у синтагматичному протиставленні з навколишніми звуками і в асоціативному протиставленні з усіма тими, які можуть виникнути у свідомості” [6, с. 66].

Отже, з погляду Ф. де Соссюра, значення звукових одиниць мови полягає в тому, що вони є диференційними і не сплутуються одна з одною. Акустичний образ важливий для теорії вченого як один із чинників мовного знака – позначення – у психічному аспекті. Характерною рисою позначення є лінійність: акустичні елементи виступають один за другим і утворюють ланцюжок, будь-яка зміна в їх розташуванні змінює акустичний образ.

Праці І. Бодуена де Куртене заклали основу для створення вчення про фонему, однак творцем цієї теорії вважають М. Трубецького, який дав визначення таких важливих фонологічних понять, як фонема, фонологічна опозиція, диференційна ознака, установив три класи фонологічних ознак (вокалічні, консонантні, просодичні) та ін. М. Трубецькому належить уведення терміна „фонологія” і виокремлення її в самостійну науку, що вивчає структурні й функційні особливості фонем [8].

У Росії чільне місце посідають дві наукові фонологічні школи – Московська та Санкт-Петербурзька. Обидві розглядають фонему в сильній позиції з одного й того ж погляду – функційного. Представники цих шкіл поєднують звуки сигніфікативно сильних позицій в одну фонему не на основі їх фонетичної подібності, акустичної чи артикуляційної близькості, а на основі здатності цих звуків розрізнявати слова і морфеми. Кількість, склад фонем визначається ученими за сильною позицією.

В основу Санкт-Петербурзької фонетичної школи покладено висловлені в 1912 році ідеї Л. Щерби, учня І. Бодуена де Куртене. У перших дослідженнях Л. Щерба опрацьовував психологічне розуміння фонем. У праці „Русские гласные в качественном и количественном отношении” (1912 р.) він писав, що „фонема – це найкоротше загальне фонетичне уявлення певної мови, здатне асоціюватися зі смисловими уявленнями і диференціювати слова; його можна виділяти в мовленні без спотворення фонетичного складу слова” [9, с. 40].

Для спрощення термінів І. Бодуена де Куртене учений запровадив нові. Наприклад, фонему він називає звуками, які мають смислорозрізнавальне значення, окрім того, виокремлює і *відтінки*, що такого значення не мають [11, с. 171]. Ще одним із критеріїв виокремлення фонем, на думку Л. Щерби, – є критерій впізнаваності її мовцями, які спілкуються певною мовою („Несколько слов о сложных согласных звуках”, 1908 р.).

Науковим авторитетом Л. Щерба сприяв тому, що термін „фонема” був визнаний радянським мовознавством. Проте внаслідок ідеологічних вимог у 30-ті роки ХХ століття вчений суттєво переглянув

свої погляди на фонему. У праці „Фонетика французского языка” фонема визначається як „звуковий тип, здатний диференціювати слова та їх форми” [10, с. 19]. Таке визначення означало принципову відмову від психологічного розуміння фонему. Звук мовлення Л. Щерба розглядає як складне явище, яке включає фізичний, біологічний („психофізіологічний”) та лінгвістичний аспекти. „Кожна фонема характеризується передусім тим, що відрізняє її від інших фонем тієї ж мови. Завдяки цьому всі фонему кожної мови утворюють єдину систему протилежностей, де кожен член визначається серією окремих протиставлень як окремих фонем, так і груп” [10, с. 21]. Він також повертається до питання про відтінки фонем. Відтінки – це „реально вималювані різноманітні звуки, які є тим окремим, де реалізується загальне – фонема. Серед відтінків однієї фонему звичайно є один, що з різних причин є типовим для певної фонему: він вимовляється в ізольованому вигляді, і, власне, один усвідомлюється нами як мовленнєвий елемент” [10, с. 19].

Отже, Л. Щерба інтерпретував фонему як одиницю мови, яка є найкоротшим із можливих елементів мови; як елемент мови, що виокремлюється через етимологічне чуття на підставі функції; як елемент, вимовлений ізольовано; як сукупність окремих ознак; як певний звук мовлення – звукотип.

Погляди Л. Щерби підтримали і розвинули його послідовники, розглядали фонему як звуковий тип. У центрі уваги цієї школи – розрізнення звукових оболонок морфем і слів, а не їх тотожність. Її представники вважають, що фонему являють собою велику кількість звуків, кожна фонема має свій набір алофонів, які відрізняються від набору будь-якої іншої фонему. Згідно з концепцією Санкт-Петербурзької школи вивчаються передовсім матеріальні властивості звуків, відбувається експериментальне їхнє дослідження, ідентифікація фонему, а також відношення конкретного звука до тієї чи тієї фонему відбувається на основі акустичної та артикуляційної близькості.

Уважають, що теорія цієї школи має практичне застосування в „лікуванні звукових порушень при різних захворюваннях, в автоматичному аналізі й синтезі мовлення, у створенні тестів, у техніці зв’язку, у лінгводидактиці”. У лінгводидактиці пов’язане з ученням про фонему фонематичне чуття з позицій Санкт-Петербурзької школи можна тлумачити як психофізіологічну здатність вимовляти звуки української мови і на ґрунті власних відчуттів (кінестетичних, мовленнєвих, слухових) упорядковувати певну кількість схожих звуків у звукотип. Таке визначення передбачає розвиток мовлення на фонематичному рівні, тренування артикуляційного апарату, розвиток артикуляторних здібностей та удосконалення вимовних і слухових (чуттєвих) навичок. Подібна тренувальна робота особливо актуальна в закладах гуманітарного профілю, випускники яких пов’яжуть свою майбутню професію (учителі, журналісти, диктори, юристи) з мовленнєвою

діяльністю.

Московська фонологічна школа виникла в кінці 20-х років. Її засновники Р. Аванесов, О. Реформатський та їхні учні М. Панов, В. Іванов та ін. продовжували традиції І. Бодуена де Куртене. При визначенні фонем і фонемного складу мови представники школи застосовують морфемний критерій (у центрі уваги не розрізнення звукових оболонок значенневих слів, а їх тотожність). Фонему розглядають як сукупність диференційних ознак, через що фонологічні одиниці, які розрізняють словоформи, але забезпечують єдність слова, належать до однієї фонемі (наприклад, початкові звуки слів *сам – дам – там – нам* є представниками різних приголосних фонем /c/, /ð/, /m/, /n/. Концепція Московської школи передбачає взаємозв'язок усіх структурних рівнів (ярусів) і їх вплив один на одного.

У працях мовознавців МФШ звукову систему мови розглядають у зв'язку з лексичною і граматичною системами, утверджують залежність найкоротшої одиниці мови – фонемі – від особливостей її значущих одиниць (морфемі і слова). Фонему як структурну одиницю вивчають у морфемі і визначають як функційну тотожність звукових одиниць у межах фонемі. Тому при описі фонетичної системи мови поряд із вивченням фонемі в морфемі необхідно віддавати перевагу поведінці фонемі в слові, її модифікаціям у різноманітних позиціях.

У Празькому лінгвістичному гуртку, що утворився в 1926 році, об'єдналося чимало спеціалістів із германських і слов'янських мов (А. Мартіне, В. Скалічка, Р. Якобсон, М. Трубецької). Виходячи з деяких положень Ф. де Соссюра (мова як система знаків, синхронічний підхід у вивченні мовних явищ), а також послуговуючись здобутками російського мовознавства, членами Празького лінгвістичного гуртка створено власну концепцію фонології.

Одним із найяскравіших представників Празького лінгвістичного гуртка є М. Трубецької, який „використовував і синтезував системи І. Бодуена де Куртене (протиставлення психофонетики й антропофоніки), Ф. Соссюра (протиставлення мови і мовлення)” [3, с. 9]. Учений запропонував чітко розмежовувати фонетику як учення про звуки мовлення та фонологію як учення про звуки мови. Згідно з твердженням М. Трубецького, фонетика є наукою про матеріальний аспект звуків людського мовлення. Царина фонетики перебуває у сфері психічного, її методи є методами природничих наук. Фонологія натомість має досліджувати, які звукові розрізнення певної мови пов'язані зі змістовими розрізненнями, співвідношення розрізнявальних елементів, за якими правилами сполучуваності вони об'єднуються у слова. Фонолог, з погляду М. Трубецького, мусить брати до уваги лише те, що у звукові має певну функцію. „Мова як соціальна установа належить до сфери відношень, функцій, цінностей, а мовлення належить до сфери емпіричних явищ. Звукові цінності, досліджувані у фонології, є абстрактними. Такими цінностями є передусім *відношення, опозиції* –

зовсім нематеріальні речі, що не можуть сприйматися та досліджуватися за допомогою слуху і дотику” [8, с. 19–20].

М. Трубецької пропонує перше фонологічне визначення фонем: „фонологічні одиниці, що їх під кутом зору мови неможливо розкласти на коротші фонологічні одиниці, які йдуть одна за одною” [8, с. 42]. Ще одне визначення пов’язане з членством фонем у фонологічній опозиції: „є сукупністю фонологічно суттєвих ознак, властивих певному звуковому утворенню” [8, с. 45].

Фонологія в концепції М. Трубецького відкидає психологічне тлумачення фонем. У фонології, на думку вченого, основна роль належить не фонемам, а смислорозрізняльним опозиціям [8, с. 74]. Автор пропонує класифікацію опозицій, яку він аргументував прикладами: 1) за відношенням до системи опозицій загалом виокремлюють багатомірні та одномірні ізольовані та пропорційні опозиції; 2) за відношенням між членами опозиції визначають привативні, градуальні та еквіполентні опозиції; 3) за обсягом смислорозрізняльної сили чи дієвості в різних позиціях наявні постійні та нейтралізовані опозиції.

Отже, погляди М. Трубецького, представників Празької фонологічної школи сприяють усвідомленню носіями мови, фонологічно суттєвих ознак, уміння протиставляти звуки мови за цими ознаками і тим самим диференціювати значущі одиниці мови (морфеми, слова і т. ін.).

Таким чином, можна констатувати, що вчення про фонему дає змогу сформулювати мовну компетенцію майбутнього словесника, отримати уявлення не лише про особливості звукової системи української мови, що характеризується музичальністю, гармонійним звучанням, багатством звуків та їх сполучень, а й зрозуміти, як цілі класи звуків уступають у чіткі, послідовні відношення (якщо кількість вимовлюваних звуків безмежна, то кількість фонем у кожній мові можна точно підрахувати, як і кількість букв в алфавіті), засвоїти закономірну структуру мовної системи. Окрім того, заняття фонологією уможливають усвідомлене формування орфоепічних умінь, навчають поцінювати українську систему письма, що забезпечує належний рівень правописної грамотності.

Література

- 1. Бодуэн де Куртенэ И. А.** Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ ; С. Г. Бархударова. – Т. 1. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 387 с.
- 2. Бодуэн де Куртенэ И. А.** Избранные труды по общему языкознанию : в 2 т. / И. А. Бодуэн де Куртенэ ; С. Г. Бархударова. – Т. 2. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – 391 с.
- 3. Ваараск П.** Очерк развития теории фонем / Паул Ваараск // Труды Таллинского политехнического института : Серия Б. – 1962. – № 3. – С. 31 – 32.
- 4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С. О. Караман, О. В. Караман,**

О. М. Горошкіна та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 302 с. **5. Селіванова О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / Олена Олександрівна Селіванова. – К. : Вид-во Українського фітосоціологічного центру, 1999. – 148 с. **6. Соссюр Ф. де.** Курс загальної лінгвістики / Фердинанд де Соссюр ; пер. з фр. А. Корнійчук, К. Тищенко. – К. : Основа, 1998. – 324 с. **7. Сучасна українська літературна мова : підручник / М. Я. Плющ, С. П. Бевзенко, Н. Я. Грипас та ін. ; за ред. М. Я. Плющ.** – К. : Вища школа, 1994. – 414 с. **8. Трубецкой Н. С.** Основы фонологии / Н. С. Трубецкой. – М. : Изд-во иностр. лит., 1960. – 372 с. **9. Щерба Л. В.** Русские гласные в качественном и количественном отношении / Л. В. Щерба. – СПб., 1912. – 155 с. **10. Щерба Л. В.** Фонетика французского языка : Очерк французского произношения в сравнении с русским / Л. В. Щерба. – 6-е изд. – М. : Изд. лит. на иностр. яз., 1957. – 311 с. **11. Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Л. : Наука, 1974. – 428 с.

Бакум З. П. Учення про фонему як складова у формуванні мовної компетенції майбутнього словесника.

У статті розглянуто поняття мовної компетенції, її складових. Обґрунтовано доцільність засвоєння майбутніми вчителями-словесниками учення про фонему, пов'язаного з поглядами представників різних шкіл (Московської, Санкт-Петербурзької, Празької).

Ключові слова: мовна компетенція, фонема, фонологічна школа, складові мовної компетенції.

Бакум З. П. Учение о фонеме как составляющая в формировании языковой личности будущего словесника

В статье рассмотрено понятие языковой компетенции, ее составляющих. Обосновано целесообразность усвоения будущими учителями-словесниками учения о фонеме, связанного со взглядами представителей разных школ (Московской, Санкт-Петербургской, Пражской).

Ключевые слова: языковая компетенция, фонема, фонологическая школа, составляющие языковой компетенции.

Bakum Z. Teaching about phoneme as a component of future philologist's language competence formation.

The article deals with the notion of the language competence and its components. This article proves the necessity of the future language teaches understanding of the teaching about phoneme as represented by different schools (Moscow, Saint Petersburg, Prague).

Key words: language competence, phoneme, phonological school, components of language competence.

УДК 378.147:811

Бондар Л. В.

**МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ЩОДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ
ФРАНЦУЗЬКОГО ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО
МОНОЛОГУ-АРГУМЕНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ
ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЗА ДОПОМОГОЮ
НАВЧАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ**

Розширення міжнародних зв'язків України у галузі науки та техніки викликає збільшення потреби в кадрах з інженерно-технічною освітою, що ставить питання пошуків шляхів оптимізації процесу навчання французької мови професійного спрямування (ФМПС) як засобу професійного спілкування з франкомовними колегами. Згідно переліку загальних ситуацій та вмінь, представлених у типовій програмі з іноземної мови професійного спрямування (ІМПС) [3, с.8], студенти технічних спеціальностей (ТС) повинні робити доповіді, володіти вміннями аргументувати свої думки, переконувати співрозмовників, виступати на міжнародних конференціях, обговорювати питання професійного характеру з іноземними колегами, аналізуючи, аргументуючи, порівнюючи, доводячи, переконуючи їх стосовно певної точки зору. Таким чином, навчання майбутніх інженерів усного французького професійно спрямованого монологу-аргументації (ПСМА) як монологічного висловлювання, представленого у вигляді тез та доказів у певній професійній комунікативній ситуації з метою переконання слухача в істинності свого судження, є важливим компонентом їхньої професійної іншомовної підготовки.

Питання навчання професійно спрямованого монологічного мовлення висвітлюється у роботах таких науковців як С.Е.Кіржнер [1], Т.О.Петрової [2], Н.Д.Соловйової [4], І.А.Федорової [5] та інших, але, незважаючи на низку вищезгаданих досліджень, проблема формування вмінь французького ПСМА студентів ТС залишається не повністю висвітленою. Відкритим залишається питання навчання ПСМА, у процесі оволодіння яким враховувалися б індивідуальні когнітивно-психологічні особливості студентів ТС – їх навчальні стилі як домінуючі способи одержання, збереження та продукування інформації [6], які реалізуються шляхом застосування певних навчальних стратегій.

Отже, метою цієї статті є обґрунтування методичних рекомендацій щодо навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей за допомогою навчальних стратегій внаслідок проведеного теоретичного та експериментального дослідження, а також інтерпретації результатів експериментального навчання за розробленою методикою.

Створена методика реалізується у межах навчальної дисципліни «Французька мова професійного спрямування» для III курсу технічних

ВНЗ в рамках кредитно-модульної системи. З метою впровадження відповідної методики був підготовлений комплекс вправ та створено модель навчального процесу для його реалізації, в основу якої покладено змістовний модуль навчання за темою «*L'évolution de la technologie*», отже, реалізація комплексу вправ здійснюється в межах даного ситуативно-тематичного циклу (СТЦ), що поділяється на чотири мікроцикли, які відповідають фазам та етапам навчання ПСМА та співвідносяться з певними підтемами. Метою кожного мікроциклу є досягнення автоматизованих навичок іншомовної діяльності, та як наслідок – мовленнєвих умінь вищого порядку

Навчання проводиться відповідно до двох етапів: підготовчого та основного, останній складається з трьох підетапів: рецептивно-репродуктивного, репродуктивно-продуктивного та продуктивного, в основі яких знаходяться відповідні фази: когнітивна, когнітивно-асоціативна, асоціативно-автоматизована та автоматизована, що відображають процес формування навичок та оволодіння уміннями, необхідними для продукування ПСМА. Кожен етап та підетап мають свою мету, згідно якої були розроблені види вправ.

Впровадження методики ПСМА доцільно починати з виявлення рівня сформованості компетенції у монологічному мовленні та стратегічній компетенції, оскільки на основі інтерпретації результатів тестів викладач зможе визначити доцільність використання певних вправ підготовчого етапу, беручи до уваги його цілі: ознайомлення з навчальними стратегіями, активізацію мовного матеріалу (лексичного, граматичного, фонетичного), які передбачають групування ЛО за різними формальними та семантичними ознаками за допомогою стратегій встановлення ментальних зв'язків: класифікації, асоціацій парадигматичного/ синтагматичного зв'язку, асоціативного ланцюжку, створення семантичного поля; визначення значення ГС за допомогою стратегій індуктивного формулювання правил, силогізмів, інференції, контрастивного аналізу; розпізнавання та репродукцію інтонаційних моделей. Таким чином, внаслідок визначення достатнього рівня володіння навчальними стратегіями та відносної мовної правильності під час продукування ПСМА, вважаємо за можливим зменшити час проведення навчання за підготовчим етапом. Рівень сформованості умінь ПСМА та стратегічній компетенції може також впливати на вибір викладачем варіантів методик А та Б, ефективність яких була підтверджена внаслідок інтерпретації результатів експериментального навчання, та які відрізняються співвідношенням вправ на підготовчому та першому підетапі основного етапу рецептивно-репродуктивному за кількістю вправ, спрямованих на адаптацію до навчальних стилів (аналітичних), типових для студентів ТС та завдань, орієнтованих на активізацію резервних стилів студентів ТС (глобальних). У разі достатнього рівня володіння вищезгаданими уміннями може бути рекомендована методика Б, згідно якої неадаптовані завдання вводяться

вже на підготовчому етапі, див. табл. 1

Таблиця 1

Стратегії виконання вправ для навчання професійно спрямованого монологу-аргументації відповідно до варіантів методик А та Б

Етап навчання ПСМА	Зміст та співвідношення неадаптованих/адаптованих до наявних навчальних стилів завдань	
	Варіант А	Варіант Б
Підготовчий етап	0% / 100% (0/18 вправ) - Повна адаптація завдань до ДНС студентів ТС. - Використання стратегій: створення ментальних зв'язків: групування, комбінування, класифікації ЛО, ГС, ЗМ, засобів міжфразового зв'язку за диференційованою ознакою. - Порівняння, створення асоціацій на основі синтагматичних зв'язків елементів мови.	25% / 75% (5/13 вправ) - Адаптація завдань до ДНС студентів та часткова активізація резервних стилів. - Використання стратегій методики А + стратегії типу Б. - Створення ментальних зв'язків: групування, комбінування, класифікація ЛО, ГС, ЗМ за суміжною ознакою. - Створення асоціацій: на основі парадигматичних зв'язків елементів мови.
Рецептивно-репродуктивний етап основного етапу	0% / 100% (0/19) вправ - Повна адаптація завдань до ДНС студентів ТС. - Стратегії перекодування інформації, ознайомлення зі зразком МА за допомогою схеми висловлювань. - Стратегія членування: поділ цілого на частини: МА на головні складові, елементи, ідентифікація складових, побудова плану, схеми.	25%/ 75% (5/14) вправ - Адаптація завдань до ДНС студентів та часткова активізація резервних стилів. - Стратегія узагальнення: об'єднання частин тексту, пред'явлення зразків усних та письмових МА. - Стратегія контексту-алізації, інференції.

Умовні скорочення: ДНС – домінантний навчальний стиль,
ГО – граматична структура, ЛО – лексична одиниця, ЗМ – зразок мовлення.

Вправи рецептивно-репродуктивного підетапу основного етапу спрямовані на ознайомлення зі зразком ПСМА відповідно до різних планів побудови аргументації (за діалектичним, аналітичним, компаративним, акумулятивними планами) та аналіз логіко-синтаксичної побудови, визначення змісту майбутнього висловлювання. За типом виконання завдань А рекомендуємо ознайомлення з логіко-синтаксичною будовою ПСМА за схемами, за типом Б – на основі пред'явлення текстів-зразків МА: прослуховування/ перегляд зразка ПСМА з застосуванням стратегій перекодування, інференції, згортання повідомлення.

Вправи репродуктивно-продуктивного етапу орієнтовані на розвиток умінь планувати та будувати висловлювання у відповідності до структури плану побудови аргументації. На етапі розвитку умінь висловлюватися відповідно до ситуації спілкування на рівні мікромонологу великого значення набувають стратегії перекодування інформації, застосування яких базується на використанні різних видів опор, що дозволяє вербалізувати цифрову, символічну інформацію з її поступовим розгортанням.

Вправи продуктивного підетапу спрямовані на розвиток умінь створювати власні висловлювання (підготовлені та непідготовлені) ПСМА за різними планами побудови міркування: дедуктивним/індуктивним, за аналогією, згідно концесивної, абсурдної та критичної аргументації, за допомогою силогізмів; продукування тексту ПСМА на основі комунікативного завдання та з використанням природних опор з елементами рольових ігор. На даному етапі відбувається ознайомлення з афективними стратегіями, що вводяться у формі пам'яток, оволодіння якими є необхідним для подолання стану стресу, що виникає у більшості студентів під час продукування ПСМА перед аудиторією; розглядаються елементи невербальної поведінки.

Таким чином, запропоновані теоретичні й практичні методичні рекомендації з навчання ПСМА студентів ТС за допомогою навчальних стратегій, сприятимуть ефективній організації відповідного навчання.

Література

1. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Кіржнер Світлана Естланівна. – К., 2009. – 171 с. **2. Петрова Т. О.** Методика навчання учнів технологічного профілю усного підготовленого монологу англ. мовою з використанням ресурсів інтернету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Петрова Тамара Олегівна. – К., 2007. – 284 с. **3. Програма** з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с. **4. Соловьева Н. Д.** Индивидуализированное обучение устной иноязычной монологической речи по специальности в неязыковом вузе : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Соловьева Наталья Дмитриевна. – К., 1990. – 233 с. **5. Федорова І. А.** Навчання майбутніх економістів-міжнародників професійно спрямованого англомовного монологу повідомлення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Федорова Інеса Анатоліївна. – К. : КНЛУ, 2006. – 180 с. **6. Tardif J.** Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive / Jacques Tardif. – Montréal : Editions logiques, 1992. – 472 p.

Бондар Л. В. Методичні рекомендації щодо організації навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації студентів технічних спеціальностей за допомогою навчальних стратегій.

У статті розглянуто теоретичні та практичні методичні рекомендації з впровадження розробленої методики навчання французького професійно спрямованого монологу-аргументації за допомогою навчальних стратегій студентів технічних спеціальностей. Автор вносить пояснення з реалізації створеного комплексу вправ відповідно до етапів та фаз навчання монологу-аргументації.

Ключові слова: монолог-аргументація, домінуючий навчальний стиль, навчальна стратегія.

Бондарь Л. В. Методические рекомендации к организации обучения французского профессионально направленного монолога-аргументации студентов технических специальностей с помощью учебных стратегий.

В статье рассматриваются теоретические и практические методические рекомендации по внедрению разработанной методики обучения французского профессионально направленного монолога-аргументации с помощью учебных стратегий студентов технических специальностей. Автор вносит пояснения относительно реализации созданного комплекса упражнений согласно этапам и фазам обучения монолога-аргументации.

Ключевые слова: монолог-аргументация, доминантный учебный стиль, учебная стратегия.

Bondar L. Methodological recommendations on organizing of teaching French professionally oriented monologue-argumentation to high technical schools students by means of learning strategies.

The article deals with theoretical and practical methodological recommendations on adoption of elaborated methodology of teaching French professionally oriented monologue-argumentation to high technical schools students by means of learning strategies. The author offers an explanation about realization of elaborated complex of exercises in accordance with stages and phases of teaching monologue-argumentation.

Key words: monologue-argumentation, dominant learning style, learning strategy.

УДК 378.147:808.5

Н. Б.Голуб

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ РИТОРИКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Загально відомо, що ефективність будь-якого дослідження забезпечує методологічна база. Ця теза не втрачає своєї актуальності з часів Платона, який зазначав, що риторику необхідно будувати на фундаментальних принципах діалектики і психології, оскільки їх розуміння, з одного боку, сприятиме усвідомленню оратором ідей, на які він повинен спиратися у процесі переконання, а з іншого – властивостей душі й індивідуальних особливостей людей, до яких звертається з промовою.

Марк Туллій Цицерон у праці „Три трактати про ораторське мистецтво” справедливо наголошував, що мистецтвом слова неможливо оволодіти, не вивчивши попередньо висновків філософії.

Мета статті: шляхом аналізу наукових праць визначити стратегічні напрями сучасної освіти, філософсько-методологічні принципи, що мають бути враховані у процесі створення сучасної методики навчання риторики.

Узагальненими орієнтирами здійснення всіх функцій дидактики, на думку вчених, є два рівні цілевизначення соціального замовлення: загальносоціологічний (готувати гарних громадян, формувати особистостей) і педагогічний (система цінностей, створення умов для самореалізації, самовираження й самоутвердження особистості).

Стратегічними напрямками і водночас філософсько-методологічними принципами розвитку освіти XXI століття є гуманізація, гуманітаризація і демократизація освіти. Для усвідомлення їхньої ролі, місця і значення, а також труднощів, що виникають у процесі реалізації, важливе значення має з'ясування суті цих понять.

Гуманізація, на думку вчених, передбачає утвердження людини як найвищої соціальної цінності, задоволення її освітніх потреб, забезпечення пріоритету загальнолюдських і національних цінностей, формування гармонії у стосунках людини й довкілля, суспільства і природи тощо.

У філософсько-культурологічній інтерпретації поняття „гуманізація” розглядають як процес, що у сфері освітньої діяльності стосується насамперед системи стосунків (учитель-учень, адміністратор-учитель, учитель-учитель і т. ін.)”. Вибір такого підходу створює умови для становлення пріоритету іншого типу відносин – суб’єкт-суб’єктного.

Характерними ознаками, що виражають ставлення до людини як до суб’єкта вважають унікальність, активність, внутрішню свободу і духовність. Справжня суть гуманізації полягає у зміні ставлення людини

до самої себе, а суть і зміст педагогічних перетворень передбачає „розвиток свідомості вчителя в напрямі гуманізації його світогляду” [13, с. 100].

Учені вбачають зв'язок між усвідомленням внутрішнього смислового плану гуманізації і реалізацією зовнішнього плану – зміною психологічної атмосфери системи освіти (панування в педагогічних колективах духу взаєморозуміння, взаємоповаги, співробітництва і творчості).

Гуманітаризація освіти покликана формувати цілісну картину світу, високу духовність і культуру особистості, її планетарне мислення. У філософії поняття „гуманітаризація” означає зміну сутнісного центру світу, тобто перенесення акцентів зі світу природи на світ людини. Відповідно філософсько-дидактичний аспект проблеми передбачає наявність у навчальному матеріалі людських цінностей і смислів („людського вектора”).

О. Юніна виділяє такі ознаки гуманітаризації:

1. *Фундаментальність* (викладання кожного предмета з урахуванням методологічного, технологічного і методичного рівнів);

2. *Розвиток особистісних якостей* (навчальний предмет розглядають не як самоціль, а як засіб розвитку життєво важливих якостей людини (мислення, волі, моральності); при цьому знання, вміння і навички збагачуються ціннісними смислами);

3. *Діалогічність* (навчання розглядають як спільний пошук істини; відповідно провідним способом освітньої діяльності є діалог);

4. *Інтеграційність* (об'єднання окремих дисциплін в інтегровані курси);

5. *Екзистенційність* (цілісний підхід, що передбачає активне включення лівої і правої півкуль головного мозку; відповідно посилення ролі інтуїції, творчої уяви, емоцій, почуттів тощо)

Відповідно „одним із ефективних шляхів практичного здійснення гуманізації й гуманітаризації є формування і розвиток риторичної культури... як культури мисленнево-мовленневої діяльності, що націлює думки, слова і вчинки людини у світ вищих духовних цінностей – до істини, добра і краси” [13, с. 02].

Головною метою демократизації освіти вважаємо виховання і підготовку до життя й діяльності в демократичному суспільстві вільної особистості, громадянина-патріота з активною життєвою позицією, сформованими поглядами на життя і цінності в ньому, з розвиненою демократичною культурою. Формуванню демократичної культури в навчальному процесі сприяє використання інтерактивних методів, інноваційних технологій; стимулювання активної участі кожного на занятті; створення демократичної атмосфери на всіх етапах заняття (при опитуванні, виборі завдання чи теми проекту, оцінюванні тощо), надання рівних можливостей усім учасникам навчально-виховного процесу; пріоритет самооцінки, гнучка система занять тощо.

Першим зі слов'янських педагогів XVIII ст., хто ставив питання про освіту й виховання на демократичній основі (виховання вільної, гармонійно розвиненої людини, обізнаної з основами наук, культури мистецтва, з історією й релігією), дослідники називають Г. Сковороду.

Ключовим поняттям його філософської ідеї є серце людини як уособлення вищої сили, що характеризує духовний світ людини, як єдність духу і матерії, як раціональний принцип пізнавального мислення і людського міркування.

Філософські погляди П. Юркевича і Г. Ващенка базуються на ідеях національно-культурної ідентичності, національного характеру, збереження унікальності особистості й створення умов її вільного духовного, суто людського розвитку

Результатом теоретичних пошуків і реалізації гуманістичного підходу, на думку вчених, мають бути розроблені ідеї й принципи, що передбачають визнання права особистості на свободу, розвиток і творче виявлення своїх здібностей, створення сприятливих умов для життя й діяльності, залучення до цінностей, норм різних видів культури, формування розвивального середовища на позиціях співробітництва і діалогу; виховання гуманістичного ставлення до культури, природи, інших людей, самого себе тощо.

Таким чином, гуманізація освіти є „необхідною передумовою цивілізованого входження людства у XXI століття”, „способом творчої орієнтації особистості на утвердження людини як найвищої соціальної цінності, засобом найповнішого розкриття її здібностей та задоволення освітніх потреб” [14, с. 27-28].

Ціннісний аспект освіти представлений у працях вітчизняних і зарубіжних учених (Ярошенко А., Клепко С., Кононенко В., Розов М., Лебідь І., Корнієнко О., Бажановська О., Корнєв М., Левченкова О., Сурина І., П'янзін С., Анісімов С., Додонов Б., Мойсєєв М., Малахов В., Каган М., Дамман Е., Скілбек М., Макклелланд Д., Кінг А., Комфорт Л. тощо).

Цінністю вважають будь-яке матеріальне або ідеальне явище, що має значення для людини чи суспільства; те, заради чого вона діє і живе. Цінності виховання розуміємо (за Є. Бондаревською) як людські смисли, зразки педагогічної культури, зафіксовані в культурному образі людини, культурних зразках життя, взаємодії між поколіннями і виховних відносинах, у педагогічних теоріях і системах, технологіях і способах педагогічної діяльності і поведінки, що схвалюються суспільством і передаються від покоління до покоління.

До основних груп цінностей освіти відносять *внутрішні цінності* функціонування освіти (головна цінність – індивідуальність учнів або запити суспільства; професорсько-викладацькі цінності, цінності, покладені в основу навчальної діяльності учнів і механізмів оцінювання); *зовнішні цінності* (нав'язуються освіті суспільством, державою, зокрема ті, що визначаються економічними цінностями освіти, тобто її здатністю

забезпечувати функціонування соціально-професійної структури суспільства); *інструментальні цінності* (визначаються мірою надбання особистістю соціального, інтелектуального, символічного капіталу, зокрема, матеріальна цінність освіти (залежність оплати праці від рівня та якості освіти); *соціальна цінність* (освіта як чинник соціальної мобільності, вибір видів і сфер професійної діяльності); статусно-престижна цінність (освіта як спосіб та інструмент підвищення соціального статусу)); *фабриковані цінності* (вільна і відповідальна особистість; формування світоглядних настанов, поглядів, цінностей загальнолюдського характеру, забезпечення умов для самовизначення кожної людини у світоглядному просторі, для прийняття власних цінностей у формі життєвих цілей, провідних мотивів та інтересів, прагнень, потреб, принципів тощо) [8, с. 267].

Ціннісна характеристика освіти передбачає розгляд трьох взаємопов'язаних блоків: освіта як цінність державна; освіта як цінність суспільна; освіта як цінність особистісна.

У своїй якісній характеристиці освіта – це „не тільки цінність, система чи процес”, це „ще й результат, що фіксує факт привласнення і державою, і суспільством, і особистістю всіх тих цінностей, народжених у процесі освітньої діяльності, що так важливі для економічного, морального, інтелектуального стану „споживачів продукції” освітньої сфери – держави, суспільства, кожної людини, всієї цивілізації в цілому” [5, с. 65].

Абсолютною цінністю, ціллю, результатом і головним критерієм оцінювання якості виховання вважають дитину, людину як „міру всіх речей”. Звідси логічно випливає питання „ідеалу освіченості”. Його важливість пояснюють зміною антропологічних основ педагогіки: освічена людина сьогодні – це „не просто людина знаюча, навіть не людина зі сформованими переконаннями, світоглядом, активно життєвою позицією і т. ін.”; це людина, „основні параметри якої визначаються вписанням у соціокультурне середовище, підготовлена в цілому до життя в ньому, здатна самостійно орієнтуватися в складних соціокультурних ситуаціях і проблемах, осмислити своє місце у світі” [11, с. 77-78].

Л. Беляєва вважає однією з головних умов модернізації освіти сьогодні „уточнення її парадигми: не просто людина, яка знає (пізнавальний компонент), уміє (прагматичний компонент), але й людина, яка розуміє, здатна до самопроекування і самореалізації, самостійного вибору на основі ієрархії цінностей і сенсу, що мають особисту значущість (аксіологічний компонент)” [2, с. 247].

Посилення аксіологічного аспекту змісту освіти впливає на вибір засобів і методів навчання, роль яких – сприяти формуванню особистості, що розвивається і саморозвивається, адекватної до самореалізації. Відправним пунктом у визначенні теоретичних основ і конструюванні освітніх технологій стають ціннісні орієнтири.

У полі зору філософської антропології перебуває не лише людина, яка зараз реалізує себе, а й її образ у майбутньому (ідеал людини). Для виявлення суті особистісно орієнтованого навчання важливо зрозуміти, на який образ людини воно спрямоване. Спираючись на досягнення сучасної антропології, можна стверджувати, що людина являє собою єдність трьох сутностей: природної, соціальної і культурної.

Особистість розглядають як глибоко філософську категорію з огляду на звернення людини до самої себе, усвідомлення себе як людської індивідуальності. Покликанням сучасної системи освіти є оптимальна реалізація чотирьох цільових настанов при формуванні особистості: учитися, щоб знати; учитися творити; учитися жити й учитися жити разом.

У виборі форм, методів і прийомів навчання й виховання схиляємося до думки А. Бойка про необхідність поєднання ефективних традиційних елементів з інноваційними, оскільки „у традиційному зберігається те, що сприяє кристалізації й творчому розвитку сучасного, новаторського, слугує його підґрунтям”, а в поєднанні новаторства і традиційності „криються великі потенційні можливості методологічного знання, виявлення і формування всього багатства інтелектуальних і духовно-моральних якостей підростаючого покоління” [4, с. 59].

Ця позиція переконливо обґрунтована також у працях В. Краєвського. Виділяючи кумулятивність, тобто опору на раніше отримані наукові результати, як одну з характеристик наукового знання, вчений доходить висновку, що орієнтиром у розвитку педагогічної науки і практики повинні служити як інновації, так і традиції [9].

До переваг інноваційних технологій навчання відносять насамперед те, що вони акцентують увагу на становленні індивідуально-сміслової сфери студентів. Іншими словами, критерії інноваційної освіти зумовлені орієнтацією особистості на рефлексію, постійні зміни, самоосвіту і самовдосконалення.

У контексті критеріїв освіти має значення суть понять „грамотність” і „освіченість”. Б. Гершунський пояснює грамотність як явище поліструктурне: у сучасному розумінні – це „не просто вміння читати, писати і рахувати”, грамотність „забезпечує людині певні стартові можливості”, а соціальна справедливість передбачає, „щоб ці можливості були рівними для всіх людей, незалежно від індивідуальних особливостей” [5, с. 71].

До критеріїв освіченості відносять ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння виявляти невирішені проблеми, ставити запитання і висувати гіпотези; усвідомлювати зв'язки між предметами і явищами, дійсні тенденції у розвитку процесів; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій; кількість і якість процесу й продуктів праці [3, с. 8].

Таким чином, грамотною вважатимемо людину, насамперед підготовлену до подальшого збагачення і розвитку свого освітнього потенціалу, а освіченою – ту, що має певні освітні здобутки. Обидві категорії важливі, оскільки є складниками структурного ланцюжка результативності освіти: „грамотність” – „освіченість” – „професійна компетентність” – „культура” – „менталітет”.

В. Семенов виділяє шість напрямів розвитку, саморозвитку і піднесення людини в історичному процесі ХХІ століття:

- 1) рух людини до її самореалізації як особистості;
- 2) розвиток і самозаглиблення людини з пріоритетом на духовність, високі цінності, мораль і моральність;
- 3) розвиток і піднесення людини з опорою і пріоритетом на соціальність, соціально справедливі стосунки між людьми;
- 4) розвиток і піднесення людини у всебічності, різноманітності, багатогранності, багатстві всіх її здібностей, можливостей, талантів, ресурсів і потенцій;
- 5) розвиток і піднесення саме вільної людини;
- 6) розвиток і піднесення людини в цілності і цілісності (як вища точка і кінцева мета прогресу людства) [12, с. 26-34].

Отже, якщо освіта – це передусім розвиток і саморозвиток, то педагогічна діяльність – це „діяльність, яка створює умови саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує їх простором вибору, дає можливість вільної і творчої дії” [1, с. 25].

З огляду на суттєві перетворення у системі освіти, має сенс пропозиція Л. Беляєвої перейти до особистісно орієнтованого підходу у визначенні компетентності. Суть професійної компетентності дослідниця визначає як міру відповідності професійних та особистісних характеристик рівню і складності вирішуваних завдань [2, с. 250]. Професіоналізм педагога визначають також якістю педагогічного мислення, рівнем методологічної культури на конкретно–предметному рівні тощо.

Стратегічно важливими загальнодержавними питаннями вважають поглиблення риторичного виміру в освіті, плекання культури читання як інструменту підвищення інтелектуального потенціалу нації, творчого розвитку особистості та соціальної активності українського суспільства.

А. Деркач розглядає розвиток професіонала з акмеологічних позицій „як процес і результат системних перетворень особистості, що розвивається”. Основними складниками цього процесу вчений вважає такі підсистеми: професіоналізм діяльності, професіоналізм особистості, формування професійної і моральної системи регуляції поведінки, діяльності і стосунків, продуктивну Я-концепцію [7, с. 277-278].

Поняття „готовність майбутнього педагога”, згідно з сучасними підходами і вимогами, передбачає активну практику і новий рівень професійної компетентності, ключовими компетенціями якої є ціннісно-

сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова, а також особистісне самовдосконалення, самозростання, самовдосконалення і створення умов для розвитку.

З огляду на те, що професія педагога належить до числа живомовних і безпосередньо пов'язаних з пізнанням людини і світу, проблема мовної і мовно-риторичної освіти визнана вченими як одна з ключових. Дефіцит спілкування у якісному вираженні визначають у двох аспектах: у вкрай обмеженому спілкуванні і в надмірному, але нерациональному спілкуванні.

Педагогічний процес базується на спілкуванні вчителя й учнів, і від того, наскільки воно раціонально побудоване, прогнозоване й успішне, залежить реалізація освітніх завдань. Отже, „найважливіше професійне завдання – зробити освітнє спілкування по-справжньому особистісним, домогтися взаєморозуміння між його учасниками” [7, с. 70-71].

В. Кремень, наголошуючи на важливості безпосереднього педагогічного діалогу „вчитель – учень”, привертає увагу до необхідності підготовки високопрофесійних педагогічних і науково-педагогічних працівників, які відповідають інтеграційному критерію „педагогічна майстерність + мистецтво комунікації + нові технології” [10, с. 18].

У соціокультурному плані стоїть проблема формування навичок „розуміння іншого”: інших людей, інших систем цінностей, інших культур – у контексті інтеграції в глобальний загальнопланетарний освітній та соціокультурний простір, що базується на загальнолюдських цінностях.

Одним із найважливіших складників сучасних процесів модернізації у наш час вважають філософію діалогового спілкування, діалогової форми навчання і виховання. Учені-філософи діалог розуміють як характерну особливість соціально-гуманітарного пізнання; його важливість для процесу навчання пояснюють тим, що знання в діалозі не одержуються в готовому вигляді, а здобуваються, усвідомлюються, створюються його учасниками.

Таким чином, орієнтирами у створенні методики навчання риторики вважатимемо головні принципи національної системи освіти – гуманізацію, гуманітаризацію і демократизацію, що орієнтують на виховання вільної, творчої особистості, здатної не лише логічно висловлювати свої думки, але й захищати свою точку зору в соціальних і професійних формах спілкування.

Література

- 1. Аносов І. П.** Сучасний освітній процес: антропологічний аспект : монографія / І. П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
- 2. Беляева Л. А.** Філософія образования как философия образовательной инноватики / Л. А. Беляева // Філософія образования. –

2006. – № 3. – С. 247 – 250. **3. Бим-Бад Б. М.** Образование в контексте социализации / Б. М. Бим-Бад, А. В. Петровский // Педагогика. – 1996. – №1. – С. 3 – 8. **4. Бойко А. М.** Методологія, теорія, практика виховання – єдина система / А. М. Бойко // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. праць до 15-річчя АПН України : у 5 т. – Т. 1. Теорія та історія педагогіки. – К. : Педагогічна думка, 2007. – С. 51 – 67. **5. Гершунский Б. С.** Философия образования для XX века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с. **6. Гусинский Э. Н.** Введение в философию образования / Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова. – М. : Логос, 2000. – 224 с. **7. Деркач А. А.** Акмеологические основы развития профессионала / А. А. Деркач. – М. : Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 752 с. **8. Клепко С. Ф.** Цінності буття і цінності освіти / С. Ф. Клепко // Філософські обрії. – 2003. – №10. – С. 260 – 271. **9. Краевский В. В.** Инновации и традиции два полюса мира образования / [Электронный ресурс] Володар Викторович Краевский // Интернет-журнал «Эйдос». – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2003/0711-01.htm>. **10. Кремень В. Г.** Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / Василь Григорович Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с. **11. Романенко М. І.** Філософія освіти. Посткласична філософсько-освітня парадигма: історичний генезис, теорія, напрями концептуалізації: монографія / Михайло Ілліч Романенко. – Дніпропетровськ : Промінь, 2001. – 180 с. **12. Семенов В. С.** Уроки XX века и путь в XXI век: социально-философский анализ и прогноз / Вадим Сергеевич Семенов. – М. : Институт философии РАН, 2000. – 411 с. **13. Юнина Е. А.** Гуманизация и гуманитаризация образования в аспекте риторической культуры // Речевое общение (Теоретические и прикладные аспекты речевого общения) : спец. вестник Красноярского государственного университета / Елена Анатольевна Юнина. – Вып. 3 (11). – 2000. – С. 99 – 103. **14. Ярошенко А. О.** Ціннісний дискурс освіти : монографія / Ярошенко Алла Олександрівна. — К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с.

Голуб Н. Б. Філософські засади навчання риторики у вищій школі

У статті окреслено філософські засади навчання риторики студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На основі аналізу наукових праць автор визначає стратегічні напрями сучасної освіти, філософсько-методологічні принципи, що мають бути враховані у процесі створення сучасної методики навчання риторики.

Ключові слова: стратегічні напрями, філософсько-методологічні принципи, гуманізація, гуманітаризація і демократизація освіти, цінності, грамотність, освіченість.

Голуб Н. Б. Философские основы обучения риторике в высшей школе

В статье обозначены философские основы обучения риторике студентов высших педагогических учебных заведений. На основе анализа научных работ автор определяет стратегические направления современного образования, философско-методологические принципы, которые должны быть учтены в процессе создания современной методики обучения риторике.

Ключевые слова: стратегические направления, философско-методологические принципы, гуманизация, гуманитаризация и демократизация образования, ценности, грамотность, образованность.

Golub N. Philosophical bases of rhetoric in higher education

The article describes the philosophical bases of rhetoric students in higher pedagogical educational institutions. On the basis of scientific papers the author defines the strategic directions of modern education, philosophical and methodological principles that should be considered in the establishment of modern methods of teaching rhetoric.

Key words: strategic directions, philosophical and methodological principles, humanism, liberalization and democratization of education, values, literacy, education.

УДК 372.8: 811.801.6

Г. В. Гордієнко

**ТЕКСТ СЛУЖБОВОГО ДОКУМЕНТА ЯК ОБ'ЄКТ
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ТЕРМІНОЛОГІЧНИХ СТУДІЙ**

На вістрі наукових інтересів текст потрапив від витоків ХХ ст. водночас із науковим доробком М. Бахтіна, В. Шкловського, В. Проппа, Б. Томашевського, членів Празького лінгвістичного гуртка та ін., згодом – Г. Золотової, І. Гальперіна, Г. Солганика та ін.

У зазначених вище хронологічних межах посилюється увага до з'ясування суті тексту документа як форми матеріалізованого вияву реальної управлінської інформації. Здебільшого актуалізовані прикладні аспекти уніфікації текстів службових документів загальними правилами текстової організації документів, активно підхоплені в 50-90-тих роках у межах функціонування Єдиної державної системи й, зрештою, увінчалися першими навчальними посібниками з документної лінгвістики (Бланкова Н., Роготнева О, Кушнерук С.). Здобутки стилістичні (Коваль А., Мацько Л., Пентилюк М., Кравець Л. та ін.) розширили наукові знання про офіційно-діловий стиль до рівня

дисертаційних досліджень (Возна В., Горбачук Д., Сушко О., Тименко Л., Поліщук Н., Салех Абду М. М., Пазинич О., Мацько О.).

На загальнотеоретичному рівні документно-лінгвістичні наукові узагальнення про текст (службового) документа частково представлені в наукових судженнях лінгвістів (Бондарко А. Дрідзе Т., Болотнова Н., Богданов В., Гальперін І., Змієвська Н., Мамалига А., Мацько Л., Москальська О., Різун В., Радзієвська Т., Селіванова О., та ін.), документознавців (Зінов'єва Н., Кулешов С., Бездрабко В.) і загалом перебувають на стадії становлення й первинного наукового та освітньо-наукового обговорення (Зозуля С., Поберезьська Г., Харченко С.). Цим, властиво, й зумовлюється необхідність науково-об'єктивного осмислення текстового феномену управлінського службового документа.

Мета дослідження – здійснити міждисциплінарну термінологічну проекцію понять „текст”, „текст (службового) документа”, „текстовий документ” – передбачає розв'язання таких завдань:

1) систематизувати наукові підходи розуміння текстової категорії в лінгвістиці;

2) узагальнити співвіднесення понять „текст”, „текст документа”, „текстовий документ” у документознавстві та документній лінгвістиці.

За широко репрезентативної амплітуди наукових пошуків зарубіжних і вітчизняних учених, що засвідчує великий інтерес до тексту та його трактування, передусім окреслимо візії вузького й широкого розуміння дискутованого терміноелемента. У вузькому розумінні *текст* (від лат. *textum* – зв'язок, поєднання, тканина) постає як сукупність речень, „будь-яке мовленнєве висловлювання незалежно від обсягу, наділене ознакою завершеної смислової єдності і комунікативної значимості” [18, с. 123]. У широкому – текстом є цілісний „мовленнєвий твір”, знакові утворення невербального походження (твори образотворчого мистецтва, музичні твори, німе кіно, ритуальні дії) [11, с. 281; 7, с. 51], аж до визнання повної текстуалізації, так званої теорії „тексту без берегів”, виразно оприсутненої у Р. Барта та інших представників постструктуралізму. Згідно з останньою, все, що створює і сприймає людина, розглядається як текст. Текстом є „культура в цілому в її знаковому вияві” [16], „текст свідомості”, „текст сну” [18, с. 246].

У межах цієї концепції інтерес викликає ініційована О. Александровим психолінгвістична теорія побутування в юридичному дискурсі „права-тексту” [5, с. 6], а, на переконання дослідника, мовлення, мова, текст, аргументація, психологія мовленнєвої комунікації, становлять об'єктно-предметну парадигму загальноновизнаної на міжнародному рівні науки - судової лінгвістики.

З урахуванням окресленої глибинності термінологічного аналізу текстової категорії зауважимо лише окремі напрями. Текстова реальність у традиційному філолого-лінгвістичному баченні констатується як

вербальне утворення, що є „замкнутою мовною системою” [21, с. 296], „особливим модусом мовної дійсності” [9, с. 139], „максимальною мовною одиницею” [14, с. 20], „цілісним мовленнєвим твором” [17, с. 352].

Перебуваючи на позиціях традиційної системно-структурної та функціонально-зорієнтованої лінгвістики, визнаємо концептуально обґрунтованою термінологічну текстову характеристику Н. Болотнової, згідно з якою текст – „це мовленнєвий твір, концептуально зумовлений (тобто такий, що має концепцію, ідею) і комунікативно зорієнтований у межах певної сфери спілкування, що має інформаційно-сміслову і прагматичну сутність (вона може бути нульовою) [8, с. 104].

У цій науковій візії простежуються репрезентація текстової категорії передусім як *мовленнєвого* твору, а не мовної одиниці вищого рівня чи то його мовленнєво-мисленнєвого інваріанту, з такими сутнісними ознаками:

- наявність гіперконцепту (ідеї, що відображає авторський задум і формує цілісність тексту);
- стилістичне забарвлення певної сфери спілкування;
- зорієнтування на адресата (навіть якщо ним є сам автор);
- наявність інформації, що відображається у свідомості читача, набуваючи статусу смислу;
- прагматичне спрямування (ефект впливу).

Вважаємо, що таке бачення дискутованого терміноелемента дає змогу визначити ефективність текстової діяльності в документно-комунікативному просторі, оптимально конкретизувати текст як результат цілеспрямованої мовленнєвої діяльності, цілісний мовленнєвий твір, а не окремий текстовий фрагмент, і, зрештою, - як комунікативно обумовлену мовленнєву реалізацію концепту, авторського задуму, що загалом відповідає об’єктно-предметній парадигмі нашого дослідження. А якщо до таких позицій долучити визнання подвійної системності тексту як „мовленнєвого твору, за яким стоїть мовна система” [13, с. 43], то таке визначення тексту для обраного нами дослідження може трактуватися як базове .

Завдяки зміщенню текстологічних спостережень у площину службового документа у поле нашого зору потрапляє не просто текст, а текст твору, у нашому прикладному дослідженні - управлінського службового документа. Апелюючи до наукових суджень М. Бахтіна, Ю. Лотмана, М. Димарського, з урахуванням константи М. Бахтіна („Лінгвістика має справу з текстом, а не з твором” [7, с. 302]) складається на те, що:

- у лінгвістичній проекції текст службового документа як основний модус управлінської інформації, до того ж не єдиний, у сукупності внутрішніх аспектів та зовнішніх зв’язків постає лише у вербальній формі, яка, втім, не передбачає, але допускає використання графічних засобів;

– текст є самодостатньою „розгорнутою [доповнимо: й нерозгорнутою, приміром, заява тощо] словесною формою документа” [12, с. 50].

Вочевидь, що текст документа наділений побічною ознакою формальності, на противагу тексту, що функціонує сам по собі, скажімо, у Збірнику уніфікованих форм документів, шаблонах тощо, і позбавлений такої характеристики. Для тексту документа притаманна ознака цілісності, утім ця константа не може абсолютизована, адже перебуває у взаємній залежності з іншими формальними та змістовними складниками документа. Поділяючи думку М. Димарського в тому, що смисл тексту базується на семантиці мовних одиниць, вважаємо, що смисл документа формується з урахуванням ситуації, окремих аспектів та характеристик задіяних осіб, хронотопу тощо.

Розглянувши дефініції похідного термінологічного словотворення „текст [службового] документа” в документознавстві, з’ясуємо неоднозначність його наукової проекції у Словнику сучасної архівної термінології [19, с. 222], як от: „текст документа” – це

1) *мовленнєвий* твір, „будь-яким типом письма чи будь-якою системою звукозапису і містить в собі всю або основну частину *мовленнєвої* інформації документа;

2) фізико-хімічна основа письмових знаків на будь-якому носіїві.

Констатуємо: полісемія обумовлена специфікою функціонування службового документа в його динамічному (функціональний, прагматичний аспекти) та статичному (збереженість матеріального носія) стані, а отже, в поле нашого зору потрапляє перша дефініція.

Дещо скоригованим (без інформаційного окреслення) унормоване стандартизоване розуміння дискутованого терміноелемента ГОСТом 16487-83 як от: „*мовленнєвий* твір, зафіксований будь-яким типом письма чи будь-якою системою звукозапису” [2, с. 2]. Таке широке тлумачення терміноелемента обумовлене, на нашу думку, усталеним розмежуванням терміноелементів „текст документа” та „текстовий документ”. Останній репрезентований як „документ, що містить *мовленнєву* інформацію” [2, с. 2]. Відповідно, поняття „текст документа” передбачає фіксування інформації опосередкуванням письмового документа – „зафіксованого будь-яким типом письма” [2, с. 2] та низкою технотронних документів (зображувального, графічного, аудіовізуального, фотодокумента, кінодокумента). Отже, з утвердженням широкого розуміння поняття „документ” текстовий феномен не обмежується мовною системою, а виходить за межі цієї знакової системи.

Першим державним термінологічним стандартом ДСТУ 2732-1994 лексема „текст (документа)” подана уже як *мовна* інформація, зафіксована будь-яким типом письма чи будь-якою системою звукозапису [3, с. 6]. Як нам видається, релевантна ознака „мовний-

мовленнєвий” загострює протиріччя розглянутих дефініцій. Переконані, що для формування документознавчої терміносистеми доконче важливо усвідомити досягнуте ще в 70-х роках минулого століття традиційне розмежування „мови” як системи і „мовлення” як сукупності окремих актив її реалізації. Допущене розробниками нерозмежування понять „мова/мовлення”, так звана дихотомія, загострюється, приміром, стандартуванням „ізобразительного” документа зображальним тощо [3, с. 6].

Варті поцінування наміри укладачів термінологічного словника „Архівістика” подати дискутовану терміноодиницю „текст документа” в її полісемічному звучанні, а саме як:

1) *послідовність* знакових одиниць, поєднану *смысловим* зв'язком, основними властивостями якої є взаємопов'язаність та *цілісність*;

2) *мовний* твір, зафіксований будь-яким типом письма або звукозапису, що містить усю або основну частину *мовної* інформації документа. [6].

Утім, з погляду сьогочасного розуміння термінологічних словотворень „текст/ текст документа” викликає заперечення передусім перша, зробимо узагальнення, семіотична термінологічна проєкція тексту, в означенні таких його складників:

– „послідовність знакових одиниць”, натомість визнання тексту як „системно-структурного утворення, наділеного упорядкованою (ієрархічною) організацією” [12, с. 24];

– нечітке співвіднесення ознаки цілісності (як смыслового зв'язку чи як послідовності знакових одиниць);

– *смысловизначальний* компонент знакових одиниць (нерозмежування понять „значення/ смисл/ зміст” структурних одиниць різних рівнів). Підпорядковуючи виклад теми конкретному завданню, ми не можемо ігнорувати той факт, що лінгвістичне наукове знання про текст документа доробком І. Гальперіна [10, с. 20] і М. Димарського [12, С. 47] окреслило такі константи:

1) *змістовна* ознака притаманна для інформації текстових утворень;

2) *смысловизначальною* характеристикою наділені комунікативні та полікомунікативні одиниці (речення, ССЦ), що акумулюють у собі думки, повідомлення;

3) „значення” ж мають номінативні одиниці (морфеми, слова, словосполучення, синтаксичні конструкції”.

Якщо до цього долучити зауваги до другої дефініції, зокрема потреби деталізувати означення „мовна інформація” на кшталт: метамова (мова про мову), чи інформація, виражена засобами мови, яка відображається в свідомості читача, набуваючи статусу значення, смислу, змісту, то складається на те, що дискутовані дефініції нагально

потребують актуалізації документознавчого та документно-лінгвістичного наукового і науково-освітнього простору.

Термінологічну суперечність частково розв'язано з прийняттям чинного національного термінологічного стандарту 2732:2004, де текст (службового) документа визначено як „*зміст* письмового службового документа, що є його *головним* реквізитом” [4, с. 6].

З урахуванням окресленого розробниками стандарту трактування змісту документа „як інформації в документі, потреба, зафіксувати яку – основна мета його створення”, а також того, що текст розглядається як складник документної інформаційної системи з-поміж усієї інформації документа („зміст, відбитки печаток, штампів, реєстраційні номери, резолюції, підписи, інші реквізити та службові позначки, а також маргіналії, філіграні, елементи бланка та захисту” [4, с. 3]), в документознавчій науці маємо чітко окреслений інформаційно-комунікативний підхід до розуміння текстового феномена.

У цьому контексті, на наш погляд, важливим і принциповим є осягнення дискутованої терміноодиниці як основного, а не головного інформаційного складника документа. Текст службового документа з функціональних позицій слугує не тільки засобом передавання інформації, а й „носієм інформації, засобом накопичення інформації”, [12, с. 43]. „інформаційним генератором” [15, с. 205], і перебуває в основі, а не на чолі, приміром, „офіційної документованої інформації, яка створюється в процесі поточної діяльності законодавчої, виконавчої та судової влади, органів місцевого і регіонального самоврядування, підприємств, організацій, установ різних форм власності” [1]. У широкому розумінні службовим документом є текст, що має юридичну силу і фігурує у відповідному контексті.

Таким чином, маємо змогу відзначити поступ Національного термінологічного стандарту ДСТУ 2732:2004 в ідентифікації текстового документа опосередкуванням змісту (а не мовної інформації, як то було унормовано попереднім стандартом): „Текстовий документ – документ, зміст якого – мовна інформація, зафіксована будь-яким типом письма або певною системою звукозаписування” [4, с. 5], - а отже, уможлиблюється зафіксування мовленнєвої інформації не лише на паперовому носіїві.

Однак у дефініції оприсутнена релевантна ознака „мовна інформація”, а отже, нерозмежування явища дихотомії „мова/мовлення”: мова як знакова система існує в свідомості, мисленні, набуваючи конкретної реалізації в мовленні, - дає підстави констатувати: розвиток документно-лінгвістичного та документознавчого термінологічного фонду текстового феномену й надалі потребує оновлення і коригування.

Продуковані довкола тексту лінгвістичні та документознавчі термінологічні студії дають підстави зробити такі узагальнення:

1. У контексті новітніх багатогранних поглядів на текстовий феномен, що є наскрізним для лінгвістики, соціальних комунікацій, документознавства, документної лінгвістики, недостатньо вивчений і

потребує оновлення, уточнення, коригування на рівні термінів, понять, категорій.

2. Розглянутий спектр концептуальних підходів розуміння тексту, систематизація наукових визначень дає змогу трактувати феномен тексту як багатоаспектне і багаторівневе складне утворення із такими характеристиками:

- 1) результативно-статичне, змістовне (інформація);
- 2) процесуальне – результат мовленнєвої (мовленнєво-мисленнєвої) діяльності;
- 3) комунікативне – мовленнєва діяльність у соціальних комунікаціях;
- 4) мовне, знакове, семіотичне (найвищий рівень), що продукує функціонування абстрактного тексту (культури, права) тощо.

3. Розгляд змісту творення, фіксації, уточнення, коригування понять і термінів у документознавстві та документній лінгвістиці дає підстави розмежовувати текст, який існує сам по собі і текст службового документа.

4. Сучасна документознавча терміносистема репрезентує інформаційний підхід до трактування текстового феномена. У поле нашого зору потрапляє писемна форма текстового документа як основний інтегрований результат документної інформації, заради зафіксування якої було створено службовий управлінський документ. Змістовно та формально цілісний, текст службового документа, як основний носій інформації, функціонально та прагматично спрямований, реалізує основну функцію документа в соціальних комунікаціях – зберігати і передавати інформацію в часі і просторі.

5. У широкому розумінні службовий документ – це наділений юридичною значимістю та прагматичним спрямуванням текст, що побутує у відповідному контексті (дискурсі). З таких позицій управлінський службовий документ може визначатися як актуалізований в управлінських документах комунікаціях текст, що має юридичну силу.

Таким чином, утверджується розуміння того, що упорядкування системи термінів „текст”, „текст (службового) документа”, „текстовий документ”, потребує міждисциплінарних проєкцій дослідників, окреслення дефінітивних ознак, властивостей. Актуальним, як нам видається, є розширення текстового ядра документознавчої терміносистеми стандартуванням, пообіч лексеми „електронний документ”, комбінованої форми вияву його тексту – „гіпертексту”, характеристик гіпертекстуальності, зрештою, - побутування самих гіпердокументів тощо.

Література

1. Закон України „Про інформацію” // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 1992. – № 48.– С. 650. **2. Делопроизводство** и архивное дело. Термины и определения: ГОСТ 16487-83. – Изд. офиц. – Взамен ГОСТ 16 487-70. - М. : Издательство стандартов, 1983. – 13 с. **3. Діловодство** й

архівна справа. Терміни та визначення: ДСТУ 2732-94. - Вид. офіц. – Вперше; введ. 1995-07-01. - К. : Держстандарт України, 1994. – 33 с.

4. Діловодство й архівна справа. Терміни та визначення понять: ДСТУ 2732:2004. - Вид. офіц. – На заміну ДСТУ 2732-94; введ. 2005-07-01. – К. : Держспоживстандарт України, 2005. – 32 с.

5. Александров А. С. Введение в судебную лингвистику [Электронный ресурс] / А. С. Александров. – Нижний Новгород : Нижегородская правовая академия, 2003. – 420 с. – Режим доступа: // www.twirpx.com/file/240277183869_96F92_aleksandrov.

6. Архівістика : термінологічний словник [Електронний ресурс] / ГАУ при КМ України. УДНДІАСД; авт.-упоряд. К. Є. Новохатський (кер. авт. кол.) та ін. - Режим доступу: <http://www.archives.gov.ua/Publicat/Manuals/dictionary.php>.

7. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.

8. Болотнова Н. С. Филологический анализ текста : учеб. пособие / Н. С. Болотнова. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта; Наука, 2007. – 520 с.

9. Винокур Г. О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика. / Г. О. Винокур. - М. : Наука, 1990. – 452 с.

10. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 140 с.

11. Горелов И. Н. Основы психолингвистики : учеб. пособие / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. - М. : Лабиринт, 1998. – 256 с.

12. Дымарский М. Я. Проблемы текстообразования и художественный текст: На материале русской прозы XIX – XX вв. / М. Я. Дымарский. – изд. 3-е, испр. - М. : КомКнига, 2006. - 296 с.

13. Кожина М. Н. Стилистика русского языка : учебник для студентов пед. ин-тов / М. Н. Кожина. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1993. – 223 с.

14. Колшанский Г. В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М. : Наука, 1980. -149 с.

15. Лотман Ю. М. Семиотика культуры и понятие текста // Русская словесность. Антология / под ред. В. П. Нерознака. – М. : Academia, 1997. – С. 202 – 205.

16. Лотман Ю. М. Память в культурологическом освещении [Электронный ресурс] // Лотман Ю. М. Семиосфера. - Режим доступа : <http://www.philology.ru/literature1/lotman>.

17. Матвеева Т. В. Текст // Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М. Н. Кожиной. - М. : Флинта; Наука, 2003. - С. 352.

18. Петрова Н. В. Текст и дискурс / Н. В. Петрова // Вопросы языкознания. – 2003. – № 6. – С. 123 – 131.

19. Словарь современной архивной терминологии социалистических стран / Главное архивное управление при Совете Министров СССР, Всесоюзный научно-исследовательский институт документоведения и архивного дела. - Вып. 1. – М. : ВНИИДАД, 1982. – 445 с.

20. Штерн І. Б. Вибрані топіки та лексикон сучасної лінгвістики: Енциклопедичний словник для фахівців з теоретичних гуманітарних дисциплін та гуманітарної інформатики / І. Б. Штерн. – К. : АртЕк, 1998. – 335 с.

21. Якобсон Р. Работы по поэтике / Р. О. Якобсон. - М. : Прогресс, 1987. - 464 с.

Гордієнко Г. В. Текст службового документа як об'єкт міждисциплінарних термінологічних студій.

У межах лінгвістики, документної лінгвістики, документознавства розглядається зміст понять „текст”, „текст службового документа”, „текстовий документ”, зауважуються спільне та відмінні ознаки текста в працях відомих лінгвістів.

Ключові слова: текст, текст службового документа, текстовий документ.

Gordienko G. V. Text of service document as an object of interdisciplinary terminological discussions.

В пределах лингвистики, документной лингвистики, документоведения рассматривается содержание понятий «текст», «текст служебного документа», «текстовый документ», определяется общее и различия.

Ключевые слова: текст, текст служебного документа, текстовый документ.

Gordiienko G. Text of record an object of interdisciplinary terminological discussion.

Within the bounds of linguistics of text, document linguistics, records management is considered content of notions “text”, “text of record”, “textual record” emphasized on common and distinct characteristic.

Key words: text, text of record, textual record.

УДК 378.147:808.5

Ж. Д. Горіна

ЛІНГВОКРЕАТИВНІСТЬ У МОВЛЕННЄВІЙ РЕПРЕЗЕНТАЦІЇ ЕЛІТАРНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

До сьогоднішнього моменту розвитку антрополінгвістики багато що зроблено для створення абстрактних моделей або мовленнєвих портретів колективних мовних особистостей, що змальовують представників різних типологічних груп – соціально-комунікативних або професійно-комунікативних. У дослідженнях російських (О. А. Земська, Л. Крисін, К. Седов, О. Шмельова), а також українських (О. Руда, Л. Ставицька) учених „мовна особистість” дедалі частіше репрезентує сукупність вікових, гендерних, професійних, соціальних, національних та інших аспектів комунікативної поведінки. Лексикон сучасної лінгвістики стрімко поповнився і новими поняттями: „мовленнєвий паспорт”, „комунікативна роль”, „мовленнєвий портрет”, „комунікативний або мовний ідіостиль”, що використовують на позначення того чи того стилю

спілкування, який впливає на вибір мовцем тих чи інших засобів вербальної самопрезентації. Не менш продуктивним виявився підхід, який фокусує увагу на розгляді індивідуального стилю, що розкриває особливості мовленнєвого портрету сучасних персоналій, зокрема відомих в Україні педагогів-науковців (наприклад, статті Г. Мінчак про М. Кочергана, Т. Космеди про А. Загнітка, О. Семеног про Л. Мацько). Як справедливо відзначає Тетяна Космеда: „Білою плямою мовознавства і педагогіки є сьогодні і важлива проблема опису елітарного (вишуканого) педагогічного дискурсу, практичний аналіз таких дискурсів, рекомендації щодо їх наслідування і вироблення” [1, с. 99]. На наше переконання, такі дослідження є особливо важливими і в прикладному аспекті, оскільки об’єктом аналізу виступає особистість неординарна, мовленнєва поведінка якої характеризується усвідомлюваним і творчим ставленням до мови.

Водночас якими б не були унікальними і неповторними окремі мовні особистості, всі вони є представниками певної колективної мовної особистості (або одразу кількох), утілюючи в собі їх прикметні риси. „Претендуючи на мовну винятковість, люди у схожих комунікативних ситуаціях часто поводяться разуче 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” [2, с. 86]. Так, аналізуючи структуру мовної особистості, науковці не оминули питання її віднесеності до того чи іншого внутрішньонаціонального типу мовленнєвої культури: елітарний, середньолітературний, літературно-розмовний, фамільярно-розмовний, просторічний, професійно-обмежений. Коло загальних теоретичних питань, пов’язаних із лінгвокультурологічною концепцією типів мовленнєвої культури, в межах якої виокремлено різні варіанти внутрішньонаціональної мовленнєвої культури (у т.ч. й у межах літературної мови), передовсім чітко окреслилося в роботах російських учених (В. Гольдін, І. Іванчук, Т. Кочеткова, К. Седов, О. Сиротиніна, М. Толстой). У дослідженнях зазначених авторів узагальнено портрети мовних особистостей, які належать до кожного з типів мовленнєвої культури, змальовано лінгвістичні особливості мовлення і проаналізовано екстралінгвістичні фактори, що зумовлюють вибір того чи іншого типу мовленнєвої культури. Таким чином, інтеграція теорії культури мовлення і риторики, стилістики і теорії мовленнєвих актів, соціолінгвістики і лінгводидактики дала можливість виокремити центральне поняття розробленої концепції типів мовленнєвої культури – „елітарна мовна особистість”, під якою вчені розуміють носія мови, який демонструє найвищу мовленнєву здібність, уміння вишукано говорити в будь-яких ситуаціях спілкування (публічних і неофіційних, звичних, запланованих і неочікуваних, екстремальних), навички постійної і різноманітної мовленнєвої практики.

У вітчизняній лінгводидактиці доволі успішно вирішуються питання загальної теорії міжкультурної комунікації, але, як не парадоксально, проблема формування мовної особистості учня / студента як виразника елітарного типу національної мовленнєвої культури є фактично малодослідженою. На нашу думку, особливо актуальним це завдання стоїть перед вищою школою, де не лише слід реалізувати настанову на підготовку фахівця з широким загальнофілологічним кругозором, але й створювати реальні передумови для становлення і розвитку його мовленнєвої культури як системи цінностей, що в подальшому визначатиме ставлення до рідної мови та її літературних норм. Не випадково, оновлена концепція культури мовлення зорієнтована на підняття престижу особистісного вольового начала в мовленнєвому спілкуванні, де особливе місце відведено формуванню риторичних навичок мовців (О. Ворожбитова, Н. Голуб, О. Зарецька, Л. Мацько, А. Михальська, Г. Сагач, С. Ярмоленко).

Мета запропонованої розвідки – виявити своєрідність мовленнєвої репрезентації елітарної мовної особистості, розглядувану в аспекті феномену „лінгвокреативності”. *Предметом* спостереження виступила мовленнєва практика студентів філологічних спеціальностей – носіїв елітарного типу мовленнєвої культури.

Дотично до аналізу феномену мовної особистості, як лінгводидактичного концепта, слід виокремити ціннісний (аксіологічний), пізнавальний (когнітивний), поведінковий плани. Філологічна мовна особистість – при такому розгляді – виступає як узагальнений образ носія культурномовних і комунікативно-діяльнісних цінностей, знань, настанов і поведінкових реакцій [3]. Мовленнєва культура, таким чином, уособлює систему цінностей, яка визначає ставлення особистості до мови, зокрема до її літературних норм, а ці цінності, як відомо, різняться у носіїв одної і тієї ж мови. Еталоном мовлення, як було доведено вченими-філологами, повинна виступати елітарна мовленнєва культура, визначальним критерієм якої є літературна норма. Водночас, на наш погляд, мовлення студентів-носіїв елітарної мовленнєвої культури важливо пов'язувати не стільки з аналізом його правильності, скільки з мовленнєвою майстерністю. Елітарна мовленнєва культура за такого підходу – це такий вибір й організація мовних засобів, які в конкретній ситуації спілкування при дотриманні мовних норм та мовленнєвої етики спроможні забезпечити найбільший ефект у досягненні комунікативної мети. „Якщо „норма” задається самою системою і функціональною структурою мови (у носія елітарної мовленнєвої культури знання норм (ортологічних, етичних) доведене до автоматизму), то „доцільність” не задана самою структурою мови, вона „задається” свідомістю того, хто говорить (пише), суб'єктивно оцінює об'єктивну потребу кожної (окрім правильності) з комунікативних якостей красномовства (логічність, дохідливість,

чистота, виразність, естетичність)”, – справедливо зазначає Т. В. Кочеткова [4, с. 18].

У фокусі нашої безпосередньої уваги опинилася розмовна дискурсивна практика студентів-філологів у сфері неформальної інтеракції: невимушеної, неофіційної комунікації, що передбачає особистісний характер спілкування, пов'язаний іноді із запереченням діючих у суспільстві норм, високий ступінь знайомства, симетричні соціальні ролі і т. ін. Саме в ситуації неформального спілкування носії елітарної мовленнєвої культури не завжди дотримуються нормативних приписів, а отже, в мовленні достатньо широко представлена так звана ситуативна варіативність. Однак у соціолінгвістичних дослідженнях Т. Винокур, О. Земської, Л. Крисіна, Л. Ставицької, О. Рудої, В. Хімік знаходимо, що інтелігентний носій мови може використати лексику стилістично обмеженого вжитку і в повсякденно-діловій, професійній сфері, демонструючи навмисне і свідоме використання просторічних одиниць з певною комунікативно-прагматичною настановою, що в багатьох випадках є однією з можливих форм самопрезентації мовця, елементом мовної гри, свого роду тактичним прийомом впливу на співрозмовника, тобто реалізацію сугестивної функції мови.

Основними емпіричними методами збирання інформації були: а) експертне опитування (експертами виступили 18 викладачів профільних дисциплін); б) контент-аналіз письмових завдань (загальна кількість 269 контрольних робіт); в) спостереження за мовленнєвою поведінкою студентів. Унаслідок обробки одержаного експериментального матеріалу було з'ясовано, що панівними типами мовленнєвої культури в майбутніх філологів залишаються середньолітературний або фамільярно-розмовний [5]. У мовленні сучасної студентської молоді простежуємо чималу кількість мовленнєвих помилок, пов'язаних передовсім із недотриманням культурно-мовленнєвих норм. На нашу думку, це свідчить про те, що елітарна мовленнєва культура, очевидно, не є у студентському філологічному середовищі яскраво вираженою цінністю. Крім того, орієнтація на той чи інший тип мовленнєвої культури (еталон мови) багато в чому залежала від екстралінгвістичних факторів. До чинників, які впливали на становлення мовної особистості студента, ми віднесли фактори макрорівня (традиції сімейного спілкування, суспільне уявлення щодо престижності мовленнєвої культури, в першу чергу трансльоване через ЗМІ, вплив професорсько-викладацького колективу), а також мікрорівня (оточення з відповідної референтної групи, мовленнєвий досвід, навички лінгвістичної саморефлексії).

Аналіз експериментальних даних дозволив нам визначити сукупність ознак, згідно з якими мовну особистість того чи того студента слід було віднести до елітарного типу мовленнєвої культури: вільне володіння потенційними можливостями мовної системи; творчий підхід до використання літературно-мовних норм, що дозволяє комунікативно

доречно і доцільно користуватися мовою в будь-якій складній ситуації спілкування; чітке дотримання всіх норм культури усного чи писемного мовлення, а також розуміння причин і меж можливих відступів від них у мовленнєвій практиці; використання адекватних рольових або мовленнєвих стратегій і тактик залежно від комунікативних цілей; внутрішня заборона на вживання некодифікованих елементів, що неодмінно провокує на створення розвинутої системи евфемізмів і вдале їх використання.

Як бачимо, з точки зору лінгводидактичних потреб вельми важливо зацентувати на тому, що елітарна мовна особистість характеризується не стільки тим, *що* вона *знає* про мову, скільки тим, *як* вона може цією мовою *оперувати* (курсив наш – Ж. Г.). З цього приводу Г. Богін висловив цікаві міркування про те, що „людина, повністю готова здійснити – стосовно певної мови – всю людську родову здатність продукування мовленнєвих вчинків, тобто „ідеальна мовна особистість”, є науковою фікцією, що може бути корисною в дослідницьких і проектно-програмних операціях (...) лінгводидактика співвідносить із поняттям „мовна особистість” розуміння „відносно повне володіння мовою” [6, с. 5]. Відзначимо, що критерій відносності повного володіння рідною мовою був помічений вітчизняною лінгводидактикою вже давно, але останнім часом набув дещо нового змісту у зв'язку із зацікавленістю такими макрооб'єктами, як „прецедентні феномени”. Фонд корпусу національно-прецедентних текстів є рухливим: деякі щезають із часом через те, що застарівають, зникаючи зі сфери використання, інші набувають нового конотативного змісту, тим самим допомагаючи появі нових прецедентних феноменів. У термінології Г. Богіна такий набір видів мовленнєвих витворів, характерних для людей, які володіють мовою з відносною повнотою, означено як „види словесності”. „Набір видів словесності, – зауважує Г. Богін, – змінюється від епохи до епохи, від мови до мови, і ніяке наближення реальної людини до статусу ідеальної мовної особистості не призводить до володіння всіма існуючими у світі видами словесності” [6, с. 5].

Цілком погоджуємося з Г. Богіним у тому, що фетишизація критерію „правильності”, суворість в оцінці ступеня припустимості, надмірний пуризм щодо оцінювання мовленнєвого продукту не є продуктивними і в аналізі дискурсу елітарної мовної особистості. Йдеться про те, що належність до елітарного типу мовленнєвої культури демонструє швидше різноманітність мовленнєвих можливостей мовної особистості, а не декларовану часом одноманітність. Саме з вибору засобів вираження, на нашу думку, розпочинається реалізація творчої, лінгвокреативної потенції мовної особистості. Чим винахідливіша особистість, тим відчутнішою є семантична „переплавка” використовуваних мовних засобів, оригінальними стилістичні прийоми, синтагматичні зв'язки і нові контексти для відомих слів, інтонаційно-ритмічна пластика мовлення. Універсальна операція – вибір слів і їхнє комбінування, керована усвідомлено й розважливо, здійснюється

успішно лише тоді, коли мовець володіє і багатим активним словниковим запасом, і має завжди наготові пасивний, так званий резервний лексикон.

Адресованість, ситуативна зумовленість є тими іманентними властивостями мовлення, яким воно відрізняється від мови, що, власне, і надає мовленнєвому акту неповторності й унікальності, тим самим колосально оптимізуючи людське спілкування. Наскрізний вектор „потреба в мовленні (інтенція) – мета”, який утворює мотивацію висловлювання, організовує і скеровує всю комунікативну поведінку мовця. Мотивацією диктується і змістова програма мовлення. З-поміж безлічі наявних альтернатив щодо конкретних слів і синтаксичних конструкцій, мовець подумки намагається відшукати той оптимальний варіант, який найбільш відповідає його наміру і якнайкраще погоджується з переслідуваною метою. Плануючи зміст, мовець принагідно добирає й адекватний певній ситуації спосіб вираження смислу, тобто модус висловлювання. Проте завжди при цьому головним орієнтиром залишається слухач, чий „психологічний портрет” складається з ознак, які сприймаються в поточний момент і доповнені тим, що мовець знав про нього раніше. Відповідно, про одні і ті ж самі речі, спонукувані одними і тими ж мотивами, ми говоримо по-різному, залежно від того, хто наш співрозмовник. Вибраний модус якраз і надає повідомлюваному відповідних відтінків, штрихів, нюансів, додаткових конотацій словам і фразам тощо.

Як бачимо, смисл висловлювання, де втілено мотиваційну сферу спілкування, за своєю комунікативною природою є двоїстим: одним кінцем він звернений до мовця, іншим – до слухача (читача). Формуючись у неповторній ситуації, становлячи результат спільних творчих зусиль комунікативних партнерів, він перебуває в діалектично суперечливих відношеннях з відправником і одержувачем повідомлення. Приміром, смисл, утілений у висловлюванні мовцем, може і збігатися зі смислом, виявленим слухачем, і наближатися до нього, і віддалятися, і, зрештою, абсолютно з ним розійтися. Загальновідомо, що будь-яка людина так чи інакше проектує висловлювання на власне світовідчуття, свої почуття, переконання, інтереси, установки, які сформовані внаслідок життєвого, а отже, й мовленнєвого досвіду.

Під час будь-якого акту мовленнєвого спілкування можемо спостерігати складну і внутрішньо суперечливу динаміку взаємодії між мовою, соціальною за своєю сутністю, і мовленням, індивідуальним й унікальним виявом комунікативної компетенції людини. Передовсім ця взаємодія виявляється через значення і смисл: якщо значенням є предмет, про який ідеться, то смислом – спосіб, яким передається інформація про нього. Оскільки, вилучаючи з пам'яті лексеми, словникові значення яких відомі партнераві, мовець неминуче привносить у них і особистісне ставлення до тих реальних речей, які цими словами означені. Отож, об'єктивне значення перетворюється на суб'єктивне, тобто смисл. Перехід

від значення до смислу є переходом від соціального досвіду до індивідуального, бо значення детерміновані зовнішнім світом, соціумом, а смисли – внутрішнім. Якщо значення лексем належать мові, яка всіляко прагне їх зберегти, то смисл – поза мовною системою, він у площині мовлення, фіксується лише в ньому, де, власне, значення слів і модифікуються, що неодмінно пов'язано із творчим осягненням людиною довілля.

Отже, лінгвокреативність – це якісно нове відображення реальної дійсності. Лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, провокує мовця на відкриття нових смислових зв'язків у відомому, передбачає яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, здібність до імпровізації. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної філологічної мовної особистості виявляється на всі мовних рівнях і характеризується такими показниками:

- висока продуктивність переробки почутих або прочитаних текстів;
- комунікативно виправдане використання мовленнєвих жанрів і властивостей усної і писемної форм мовлення;
- поєднання різностильових елементів мовлення, адекватних цілям спілкування;
- ерудованість і вишуканий мовний смак;
- схильність до мовотворчості і мовної гри;
- творче використання мовленнєвих тактик і стратегій;
- використання авторських графічних символів у писемній формі мовлення і невербальних засобів спілкування в усній;
- багатство накопичених і збережених довготривалою пам'яттю ідіом, афоризмів, цитат;
- володіння репертуаром риторичних форм.

Обізнаність у царині засобів вираження і спілкування дозволяє елітарній мовній особистості в процесі свого розвитку набути певної свободи вибору мовленнєвих форм і широти поглядів на способи побудови тексту. Таким чином, оволодівши свободою вибору засобів вираження, мовна особистість досягає того стану саморозвитку, який демонструє єдність найважливіших функцій мови в мовленнєвій діяльності: комунікативної, естетико-поетичної, предметно-зображальної, конотативної, фатичної тощо.

Отже, розгляд феномена „лінгвокреативність” в аспекті мовленнєвої репрезентації елітарної мовної особистості ще раз переконує нас у тому, що філологічна мовна особистість становить багатшарову і багатокомпонентну парадигму мовленнєвих портретів, які диференціюються або з урахуванням різних мовних рівнів (підхід від лінгвістики), або з урахуванням різних видів мовленнєвої діяльності (підхід від лінгводидактики), або з урахуванням типів мовленнєвої культури, мовленнєвих жанрів, у яких відбувається реальна комунікація (підхід від

теорії комунікації). Визначені параметри, які описують дискурс елітарної мовної особистості, взаємодіючи в найрізноманітніших комбінаціях, засвідчують і наявність складної комбінаторики окремих індивідуальних випадків. Кодові перемикання носія елітарної мовленнєвої культури на інший тип мовленнєвої репрезентації (наприклад, середньолітературний або фамільярно-розмовний) можуть бути: а) мотивовані метою іронізації, здійснення емоційного впливу на співрозмовника, потребою сконцентрувати увагу на прихованому змісті; б) пов'язані з особистісним ставленням до адресата; в) спричинені необхідністю зняття емоційної напруги, викликані некоректною мовленнєвою поведінкою комунікативного партнера; г) засобом самопрезентації мовця або актуалізацією прийому так званої мовленнєвої маски. Кодові перемикання, за нашими спостереженнями, найчастіше трапляються стосовно тих „шматків лінгвоментальної дійсності”, які потребують неформальних, невимушених, часом іронічно-жартівливих форм мововираження.

Узагальнення викладеного дає підстави для таких основних висновків:

Щодо оцінювання будь-якої мовленнєвої продукції, акту мовлення як творчого, то такий погляд, на нашу думку, не є науково виправданим. Не всі складники повсякденної мовленнєвої поведінки є творчими суто в термінологічному розумінні цього поняття, тим паче сама мовленнєва діяльність не завжди є такою. Чимало в ній стереотипних компонентів, автоматизму, готових формул і шаблонних зворотів, набутих зокрема в результаті індивідуального мовленнєвого досвіду. Вочевидь, швидше йдеться про мовленнєву продуктивність, а не мовотворчість, яка і можлива завдяки тому, що спирається на раніше вироблену, міцно закріплену репродуктивність. До того ж у певні моменти остання часом навіть домінує в мовленнєвій поведінці елітарної мовної особистості.

Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості – це якісно нове відображення реальної дійсності, а не вироблення нових мовних форм на зразок словесної гри, каламбуру, авторських неологізмів. Лінгвокреативність, як феномен мовленнєвого спілкування, передбачає відкриття нових смислових зв'язків у відомому, звичному, яскраво виражену мовленнєву активність й ініціативність, потяг до природності і безпосередності, здібність до імпровізації.

Отже, оскільки елітарна мовна особистість характеризується не стільки тим, що вона знає про мову, скільки тим, що вона може з цією мовою зробити, *перспективними* надалі залишаються такі наукові проблеми: які відхилення мовленнєвої поведінки слід оцінювати як аномалії, так звані мовленнєві девіації, а які – як прояви оригінальності, індивідуальності, а відтак феномену лінгвокреативності; що таке норма мовленнєвого жанру і яким чином пов'язана варіативність внутрішньожанрової інтеракції, типів мовленнєвої культури з рівнями комунікативної поведінки; за якими критеріями слід відрізнити

ефективне результативне мовлення від показників елітарного типу мовленнєвої культури.

Література

1. Космеда Т. Елітарність педагогічного дискурсу викладача вищої школи / Т. Космеда // Вісн. Львівського ун-ту. Серія філологічна. – Л. : ЛНУ ім. Івана Франка, 2010. – Вип. 50. – С. 98 – 104. **2. Седов К. Ф.** Дискурс и личность : эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с. **3. Карасик В. И.** Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с. **4. Кочеткова Т. В.** Языковая личность носителя элитарной речевой культуры : автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра филол. наук / Т. В. Кочеткова. – Саратов, 1999. – 38 с. **5. Горіна Ж. Д.** Мовленнєвий портрет особистості майбутнього словесника / Ж. Д. Горіна // Вісн. Глухівського держ. пед. ун-ту. Серія : Педагогічні науки. – Глухів : ГДПУ, 2009. – Вип. 13. – С. 40 – 46. **6. Богин Г. И.** Современная лингводидактика : учеб. пособие / Г. И. Богин. – Калинин : КГУ, 1980. – 61 с. **7. Горіна Ж. Д.** Феномен маргінальної мовної особистості (на прикладі аналізу молодіжної субкультури) / Ж. Д. Горіна // Вісн. Луганського нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогічні науки. – 2010. – № 22 (209). – Ч. 1. – С. 14 – 21.

Горіна Ж. Д. Лінгвокреативність у мовленнєвій репрезентації елітарної мовної особистості.

У статті обґрунтовано феномен „лінгвокреативність” та запропоновано лінгводидактичну інтерпретацію дискурсу елітарної мовної особистості як типу мовленнєвого портрету студента-філолога.

Ключові слова: лінгвокреативність, елітарна мовна особистість, мовленнєвий портрет, типи мовленнєвої культури.

Gorina Zh. D. Linguistic creativity in the speech representation of elite language personality.

В статье автор обосновывает феномен «лингвокреативность» и предлагает лингводидактическую интерпретацию дискурса элитарной языковой личности как типа речевого портрета студента-филолога.

Ключевые слова: лингвокреативность, элитарная языковая личность, речевой портрет, типы речевой культуры.

Gorina Zh. Linguistic creativity is in the speech representation of elite language personality.

The article specifies the phenomenon «linguistic creativity»; the author suggested linguistic and didactic interpretation discourse of elite language personality as a type of linguistic portraits of student-philologist's.

Key words: linguistic creativity, elite language personality, linguistic portrait, types of linguistic culture.

УДК 378.14:811.161.2

Т. А. Денищич

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК МАЙБУТНІХ
ФАХІВЦІВ З ІСТОРІЇ Й ПОЛІТОЛОГІЇ**

Сучасні вимоги до формування фахівця передбачають оновлення змісту вищої освіти, що пов'язане з приєднанням України до Болонського процесу, розширенням міжнародних зв'язків, інтеграцією та інтернаціоналізацією світової вищої освіти. Головним у розробці нормативних вимог у галузі вищої освіти вважають компетентність випускників вищих навчальних закладів. Відомо, що універсальною компетентністю фахівця є здатність до комунікативної діяльності. Тому проблема формування комунікативних умінь і навичок студентів нині набуває особливого значення, оскільки саме від рівня розвитку цих умінь залежить становлення професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця.

Проблема формування комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців знайшла широке відображення в методичних дослідженнях О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, Л. Кравець, О. Любашенко, Л. Мацько, Г. Михайловської, О. Павленко, Е. Палихатої, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Семеног, Т. Симоненко. Комплексні дослідження вчених всебічно висвітлюють питання професійного мовлення учнів і студентів, особливості змісту, форм, методів і засобів навчання української мови з урахуванням сучасних інноваційних тенденцій. Проведений аналіз лінгводидактичної літератури свідчить, що поза увагою дослідників залишається процес удосконалення комунікативних умінь і навичок майбутніх істориків і політологів, хоча нині в Україні постала проблема грамотного й доступного висвітлення проблем глобального, національно-політичного і регіонального розвитку, ходу політичних реформ і політичної модернізації, розкриття суперечностей політичних відносин в Україні, об'єктивного трактування історичних процесів. Таким чином, *актуальність* нашої статті зумовлена, з одного боку, вимогами часу – підвищити загальний рівень мовної культури випускників, формувати всебічно розвинену, соціально активну мовну особистість, яка вільно володіє засобами комунікації, а з іншого – недостатнім вивченням проблеми розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології.

Мета статті – визначити лінгводидактичні засади розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх істориків і політологів, що складає основу підготовки фахівців у контексті інноваційних змін всієї системи університетської освіти.

Нова парадигма мовної освіти передбачає реалізацію **компетентнісного підходу**, який пояснюється як “оцінка підготовленості певного освітньо-кваліфікаційного рівня до професійної діяльності на основі наявності в них визначених стандартами компетенцій [1, с. 31]”, що передбачає оволодіння студентами різного роду вміннями, які б дозволили в майбутньому діяти ефективно в різних ситуаціях професійного, особистого та суспільного життя. Отже, при визначенні результатів освіти важливим є не тільки знання, а в першу чергу відпрацювання операційної та технологічної складових, зокрема вмінь і навичок професійної комунікації.

Компетентнісний підхід тісно пов'язаний з **комунікативно-діяльнісним підходом**, який полягає в такій організації навчання, коли “засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі комунікативної (реальної або модельованої) діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями і навичками [2, с. 71], тому ефективно вивчення мови можливе лише в процесі професійної комунікативної діяльності.

На основі концепцій когнітивного та комунікативного навчання, розроблених М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною, нині запроваджується **когнітивно-комунікативний підхід**, що, за словами І. Дроздової, може розглядатися як *метапідхід*, бо одночасно забезпечує усвідомлення відомостей (матеріалу) мовного, професійного характеру та розвиває пізнавальні здібності й інтереси студентів, їхні особисті якості, орієнтовані на особистісну активність, пошукову творчість [3, с. 143-144]. Цей підхід дає можливість свідомо оволодівати комунікативними вміннями й навичками в процесі навчання української мови з урахуванням професійної специфіки (використовуючи комунікативні потреби майбутнього фахівця) та формувати пізнавальну активність для отримання науково-навчальної та професійної інформації.

Ураховуючи, що успіх комунікації в реальних умовах професійної діяльності залежить від опанування студентами знань основ професійного спілкування, умінь і навичок використовувати ці знання для реалізації поставленої мети, доцільним є, на наш погляд, дотримання **професійно орієнтованого підходу**. Відповідно до цього підходу всі мовні знання, отримані студентами під час навчання у вищій школі, повинні бути спрямовані на особливості їх функціонування в сфері професійної діяльності.

Теоретичною основою розробки й обґрунтування процесу розвитку комунікативних умінь і навичок є **закономірності навчання**, серед яких виділяємо **постійну увагу до матерії мови, її звукової системи**, оскільки фахівці з історії й політології в професійній сфері частіше послуговуються усною формою мовлення, тому є вкрай необхідною. При цьому звертаємо увагу **на випереджувальний розвиток усного професійного мовлення**, оскільки від умінь усного оформлення думок залежить не тільки зміст написаного, його зв'язність,

логічність, точність, доказовість, а й написання слів, орфографічна й пунктуаційна грамотність. Для вільного процесу комунікації студенти повинні розуміти, усвідомлювати значення професійних термінів й активно використовувати їх у процесі комунікації, що забезпечує врахування ще однієї закономірності – **розуміння семантики професійної лексики**. Крім того, для фахівців будь-якої галузі обов'язковим є **дотримання норм української літературної мови у процесі професійного мовлення**.

Окреслені закономірності впливають на визначення **принципів навчання**, обґрунтування яких вважаємо за необхідне розглядати в контексті таких позицій: 1) визначення *спеціальних* принципів навчання у вищій школі; 2) розгляд *загальнодидактичних (традиційних та новітніх)* принципів, що лежать в основі всієї навчально-пізнавальної діяльності студентів; 3) аналіз *власне методичних (специфічних)* принципів.

Визначаючи систему *спеціальних* принципів розвитку комунікативних умінь і навичок, виходимо з того, що процес навчання у вищій школі має свою специфіку та ґрунтується на таких принципах: *забезпечення безперервної освіти; орієнтації вищої освіти на розвиток мовної особистості майбутнього історика й політолога; раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання; інформатизації, технічного та технологічного забезпечення; професійної спрямованості* [4, с. 107-108].

Серед *загальнодидактичних* принципів для методики розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології виділяємо традиційні (*принципи наступності й перспективності, зв'язку теорії з практикою, науковості, активності й свідомості, міжпредметних зв'язків*) та інноваційні (*антропологізму, креативності, модульності*).

Провідним *власне методичним* принципом під час формування комунікативних умінь і навичок студентів ми вважаємо **принцип комунікативності**, який, за словами Є. Пассова, передбачає побудову процесу навчання мови як моделі реальної комунікації [5, с. 33].

Під час навчання професійного мовлення треба зважати на **принцип ситуативності**, оскільки ефективний розвиток професійного мовлення можливий за умови створення професійно важливих ситуацій. Ситуація в мовленні – обов'язковий елемент самого мовлення, що впливає на процес мовленнєвої діяльності, породжує необхідні професійно-комунікативні вміння й навички.

Урахування **принципу текстоцентризму** орієнтує викладача на використання текстів для засвоєння лексичних, граматичних, стилістичних явищ, тобто навчання мови можливе через мовлення – готові тексти, їх аналіз, реконструкцію, моделювання.

Певним логічним шляхом засвоєння умінь і навичок є правильний вибір **методів навчання**, оскільки в них знаходять своє відображення об'єктивні закономірності, цілі, зміст, принципи і форми

навчання. Провідне місце в системі *традиційних методів* навчання посідає *метод усного викладу матеріалу (розповідь, пояснення), бесіда, метод спостереження над мовою професійного спрямування, метод роботи з науковою літературою, метод вправ* (визначаємо за критерієм комунікативності: комплексні, передмовленневі та мовленневі).

Зазначені традиційні методи навчання закладають основу для вдосконалення комунікативних умінь і навичок, що відбуватиметься завдяки застосуванню *активних методів* навчання, під час реалізації яких, уважає Т. Симоненко, студент повинен активно здобувати, переробляти та послуговуватися навчальною інформацією, яка пропонується в такій формі, що забезпечує кращі (порівняно із традиційними методами) результати навчання [6, с. 226]. Для характеристики активних методів навчання, що застосовуємо під час розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії і політології, скористаємося класифікацією Т. Симоненко, яка всі активні методи навчання поділяє на: проблемні, дискусійні, ігрові та неігрові [6, с. 230]. Розглянемо зміст кожного типу активних методів.

Цінними для формування комунікативних умінь і навичок студентів є *проблемні активні методи*. Мета цих методів – всебічний розвиток пізнавальних можливостей студента, що передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій та активну самостійну діяльність студентів щодо її вирішення. Одним із прийомів реалізації активного проблемного методу є “Мозковий штурм”, що передбачає накопичення великої кількості ідей чи знань з певної теми для подальшого розв’язання поставленої проблеми. Проблемні активні методи є за своєю суттю аналогами дослідницької діяльності, яка формує навички наукового аналізу, розвиває пізнавальну активність, підвищує інтерес до вивчення української мови, тому їх включення до навчального процесу вищої школи є обов’язковим.

Дискусійні активні методи можуть бути повно реалізовані з метою розвитку комунікативних умінь і навичок, оскільки *дискусія* – це колективне обговорення суперечливого питання або зіставлення інформації, думок, пропозицій. Особливими формами проведення дискусії можна назвати “ток-шоу”, “форум”, “засідання експертної групи”, “техніка акваріуму”, “дебати”, кожна з яких побудована на основі взаємодії студентів під час обговорення, вирішення суперечливих питань. Такі форми роботи розвивають уміння аргументувати свою точку зору, вислуховувати свого співрозмовника до кінця, висувати контраргументи опонентам, підтримувати дискусію, лаконічно доводити, доходити компромісу.

У розвитку усних комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології чільне місце відводиться *ігровим активним методам (ділова і рольова)*. У діловій грі відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез та пропозицій, завдяки чому відбувається корекція й

удосконалення раніше сформованих комунікативних умінь і навичок. Ділова гра дає змогу ефективно поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю, що реалізує принцип зв'язку теорії з практикою. На відміну від ділових ігор, що проводяться за певними правилами, *рольові ігри* передбачають лише наявність заданої ситуації спілкування й відповідний зміст ролей. На нашу думку, дидактична цінність рольових ігор у тому, що вони сприяють відпрацюванню індивідуальної тактики комунікативної поведінки кожного студента, оскільки на нього покладена відповідальність за свою роль. Головна мета такої гри – розвиток аналітичних здібностей та вміння приймати правильні рішення. Використовуємо такі ігри, як “Виступ на мітингу”, “Взаємна презентація”, “Карта моєї мети”, “Збережемо історичну пам'ятку” та інші, що спрямовані на розвиток умінь і навичок ефективно діяти в різних професійних ситуаціях за різних обставин.

До *неігрових активних методів*, що сприяють формуванню комунікативних умінь і навичок, належать аналіз конкретних ситуацій (case-study). При вивченні історичних і політичних процесів у країні студенти можуть засвоювати нову інформацію за допомогою аналізу певних ситуацій. Технологія *кейс-методу* вчить ставити запитання, відрізнити факти від думок, виявляти важливі та другорядні обставини, аналізувати та приймати рішення.

Нині підкреслюється необхідність суспільної практики в удосконаленні методів роботи з людьми в різних професійних сферах. Тому постає нагальне питання про цілеспрямоване набуття знань, умінь і навичок спілкування, оволодіння науково обґрунтованими прийомами ефективної роботи з людьми. Одним із таких методів є *тренінг*, спрямований на підвищення компетентності в спілкуванні, удосконаленні комунікативної поведінки особистості в різних ситуаціях міжособистісної взаємодії. Нам імпонує погляд І. Дроздової, яка розглядає тренінг не просто як метод, а як навчальний процес, що складається з низки етапів, на кожному з яких можливе використання окремого методу, серед яких: рольові та ділові ігри, кейс-методи, “мозковий штурм”, дискусії [3, с. 232], тобто тренінг по суті передбачає поступове застосування всіх активних методів навчання. На нашу думку, тренінг сприяє всебічному розвитку майбутнього фахівця, зокрема формуванню професійних комунікативних умінь і навичок, креативного й професійного мислення, мовних здібностей, а також створює сприятливу атмосферу в групі під час навчання.

Вибір методів і прийомів навчання залежить від **форми** заняття. До основних організаційних форм навчання української мови у вищій школі відносять *лекцію, практичне заняття, колоквиум та самостійну роботу*. Хоча ці форми є традиційними, нині впроваджуються активні форми навчального процесу, де провідною діяльністю є взаємодія, співпраця педагога і студента, а також самих студентів один з одним, тому до структури традиційних форм вводяться інноваційні елементи.

В. Загвязинський стверджує, що сучасні форми навчання втрачають свою жанрову чистоту, часто переходячи у діалог, диспут, розв'язання суперечливих ситуацій, що обумовлено прагненням активізувати навчання [7, с. 149], а в нашому випадку сприяють розвитку комунікативних умінь і навичок.

Таким чином, цілісний процес розвитку комунікативних умінь і навичок студентів потребує врахування таких дидактичних засад, як сучасні підходи, закономірності й принципи навчання української мови, які визначають методи, прийоми, засоби та форми навчання. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо в практичній реалізації викладених теоретичних положень та створенні лінгводидактичної моделі розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології.

Література

1. Семенов О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія / О. М. Семенов. – Суми : ВВП “Мрія-1” ТОВ, 2005. – 404 с. **2. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с. **3. Дроздова І. П.** Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с. **4. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с. **5. Пассов Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с. **6. Симоненко Т. В.** Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчук О. Ю., 2006. – 328 с. **7. Загвязинский В. И.** Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 192 с.

Денищич Т. А. Лінгводидактичні засади розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології

У статті розкрито лінгводидактичні засади розвитку комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії й політології з урахуванням сучасних вимог до формування компетентного фахівця. Запропоновані теоретичні положення сприяють ефективному розвитку професійної комунікації та складають основу методики вивчення української мови (за професійним спрямуванням).

Ключові слова: підходи, закономірності, принципи, методи, засоби, форми навчання, комунікативні вміння й навички.

Денищич Т. А. Лингводидактические основы развития коммуникативных умений и навыков будущих специалистов по истории и политологии

В статье раскрыто лингводидактические основы развития коммуникативных умений и навыков будущих специалистов по истории и политологии с учетом современных требования к формированию компетентного специалиста. Предложенные теоретические основы способствуют развитию профессиональной коммуникации и составляют основу методики изучения украинского языка (профессиональной направленности) в высшей школе.

Ключевые слова: подходи, закономірності, принципи, методи, средства обучения, коммуникативные умения и навыки.

Denyshchych T. Language didactic bases of communicative skills development of future specialists in history and political science

The article focuses on the language didactic foundations of the development of communicative skills of would-be specialists in history and political science with regard for the up-to-date requirements for a competent specialist formation. The introduced theoretical foundations favors the efficiency of the professional communicative skills and is the ground for the methods of teaching Ukrainian (for specific purposes) in higher school.

Key words: approaches, conformities, principles, methods, teaching means, communicative skills.

УДК 378.147:808.5

Т. В. Мельник

**СУТНІСТЬ СПІЛКУВАННЯ
В НАВЧАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Якість підготовки вчителів у сучасному полікультурному просторі визначається не лише рівнем знань, але й низкою професійних умінь, що дозволяють творчо вирішувати проблеми, ставити мету й реалізовувати її, оперативно мислити, самостійно та рішуче приймати рішення, бути ініціативними, активно взаємодіяти з людьми на основі встановлення суб'єкт-суб'єктних відносин, мати навички конструктивного спілкування з представниками різних соціальних та етнічних груп в умовах неоднорідного мовного середовища.

Спілкування є результатом розвитку суспільної історії, показником і основою культури та одночасно засобом розвитку суспільства. У процесі спілкування забезпечується єдність дій людей, їх консолідація, упорядковується цілеспрямована діяльність. Спілкування

створює умови для розвитку почуттів, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує не просто потребу жити, існувати серед собі подібних, а брати активну участь у суспільному творенні.

Несформованість або недостатня сформованість у майбутніх педагогів цих умінь, мотивації спілкування може нашкодити не лише навчальному процесу, але й становленню всієї професійної діяльності й особистості зокрема. У зв'язку з цим набуває самостійного значення не лише вдосконалення вже наявних форм, методів і засобів організації навчального процесу ВНЗ, але й наукова розробка різних аспектів професійно-педагогічного спілкування майбутнього вчителя.

Розробка проблематики спілкування як функціональної категорії передбачає звернення до різних рівнів наукового знання – загальнонаукової теорії, соціально-філософських, психологічних, педагогічних концепцій.

У межах гуманістичних підходів існує багато досліджень, присвячених проблемам спілкування в процесі онтогенезу. Це роботи російських та українських вчених (Б. Ананьєв, В. Андреев, Ю. Бабанський, Д. Богоявленська, С. Бондаренко, А. Брушлинський, Р. Грановська, О. Дибіна, В. Загвязинський, А. Зак, В. Кан-Калік, Н. Кичук, Я. Коломенський, Н. Кузьміна, Ю. Львова, Н. Посталюк, М. Поташник, Р. Сеульський, Н. Тализіна, В. Цапок та ін.), іноземних учених (Г. Андерсен, Г. Бутчер, Ф. Беррон, Дж. Гетцельс, Б. Гізелен, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Мідник, А. Осборн, Дж. Осубел, С. Парне, К. Тейлор, Е. Торренс, П. К. Енгельмейер та ін.).

Різні аспекти педагогічного спілкування розглядались також у низці дисертаційних робіт (В. Семиченко, Г. Микитюк, М. Петренко, Г. Салашенко, Т. Симоненко, Н. Голуб, А. Кузьмінський та ін.) Проблема полягає в недостатній розробленості категорії спілкування в навчально-педагогічному процесі, що зумовлює нечіткість сутнісного уявлення про механізми взаємодії суб'єктів.

Метою статті є аналіз специфіки спілкування як функціональної категорії, що допоможе докладніше визначити орієнтири співдіяльності суб'єктів у середовищі педагогічного університету.

Виходячи з того, що в реальному житті навчальний процес існує у відомій філософській єдності діяльності й особистості, його можна розглядати як: а) діяльність; б) процес; в) спосіб; г) комунікацію; д) інтеракцію; е) відкриту самоорганізовану систему.

Підтвердження сутності спілкування в контексті динамічного соціуму знаходимо в доробку М. Хайдеггера: „...людина ніколи не виступає як ізольований суб'єкт. Існування інших становить один з моментів у її власній буттєвості” [19, с. 299].

Важливість феномену спілкування зумовлює значний інтерес до його дослідження вченими, які представляють різні наукові галузі. Сучасна філософська наука розглядає спілкування з методологічних позицій, чітко визначаючи його місце в бутті й свідомості людей, у

загальнофілософській теорії акцент ставитися на дослідженні формування людини в єдності спілкування й активності (діяльності). На думку М. Кагана, спілкування є одним з видів людської діяльності, яке реалізується в процесі взаємодії людей в їх матеріально-практичній діяльності, поведінці в різних ситуаціях, при обміні інформацією шляхом бесід, листування тощо [5].

Спілкування залишається не цілком зрозумілим і дослідженим феноменом, оскільки істотно різняться теоретичні й методичні підходи до розгляду цієї проблеми (Ф. Денс, К. Ясперс, М. Дюфрен, Г. Марсель, Дж. Мід, М. Хайдеггер та ін.). Різні аспекти проблеми, серед яких взаємозв'язок спілкування й відносин, роль спілкування в становленні особистості, функції мовного спілкування та ін., успішно розроблені в роботах В. М'ясищева, О. Леонтєва, К. Платонова, Л. Виготського, С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, А. Бодальова, Д. Узнадзе та ін., і це підтверджує багатогранність, складність і багатоаспектність поняття.

Біля витоків розробки проблеми спілкування був В. Бехтерев [2], С. Рубінштейн дав визначення спілкування в теоретико-філософському плані через призму відношень до світу, до інших людей, до себе: „Дійсність, у якій живе людина – це сукупність відносин, впливів, сприйнятів і переосмислення нею цих відносин” [14, с. 201]. У спілкуванні своєрідний сплав суспільного й індивідуального в соціальному бутті людей вбачав Б. Ананьєв [1, с. 145-167]; утілену в системі знаків міжсуб'єктну взаємодію – Л. Виготський [3]; процес безпосереднього контактування людей – О. Леонтєв [11]; вид діяльності у взаємозв'язку з елементами суспільства – Д. Ельконін [17].

Своєрідність погляду вбачаємо у відомій роботі К. Черрі „Человек и информация”, який спілкування не відрізняв від комунікації, характеризуючи її в загальному вигляді. Дослідник зводить теоретичний аналіз спілкування до проблеми знакових систем, за допомогою яких воно здійснюється [15]. Настільки ж показовою є теорія „соціальної дії” Т. Патерсона. У соціальній структурі вчений ототожнює спілкування з комунікацією між особистостями, їх взаємодією. Спілкування зводиться до передачі різного роду інформації, розчиняючись у комунікації [18].

Заслуговує на увагу позиція Т. Шибутані щодо сутності спілкування, яке набуває ознак міжособистісної інтеракції. При цьому дослідник визнає, що учасники спілкування виступають з одного боку як виконавці конвенційних ролей, з іншого – як неповторні людські особистості, детермінуючи свої дії характером суспільних відносин [16].

З метою з'ясування природи спілкування як діяльності послуговуємось думкою А. Кузьмінського, що „взаємодія, взаємостосунки, суспільні стосунки, взаємооцінка” складають основні категорії спілкування [8, с. 293].

Спілкування є результатом розвитку суспільної історії, показником і основою культури та одночасно засобом розвитку суспільства. У процесі спілкування забезпечується єдність дій людей, їх

консолідація, упорядковується цілеспрямована діяльність. Спілкування створює умови для розвитку почуттів, волі, оцінок, орієнтацій – всього того, що характеризує не просто потребу жити, існувати серед собі подібних, а брати активну участь в суспільному творенні.

Кожен із суб'єктів навчально-педагогічного процесу як член суспільства виконує безліч соціальних ролей і перебуває протягом життя в численних комунікативних ситуаціях. Через призму функціонального спілкування як окремого типу ми акцентуємо увагу на якості мовної (мовленнєвої) діяльності, що є наслідком комунікації в умовах навчання.

Спілкування в сучасному мовному просторі вищого навчального закладу виступає як функціональна категорія, оскільки із загальнолюдських аспектів спілкування переростає в компоненти професійно-творчої діяльності. Підтвердження знаходимо в праці В. Кан-Калика: „сам процес спілкування вчителя (учнів) є важливою професійною категорією педагогічної діяльності” [6, с. 10].

Зазначимо, що спілкування має свої особливості, оскільки його результат не перетворений предмет (як у діяльності), а відносини з іншими людьми. І якщо одиницею діяльності виступає дія, то в спілкуванні – взаємодія двох або більше суб'єктів, де дія одного є відповіддю на дію іншого. При цьому кожен з учасників спілкування має свій мотив. Відтак, спілкування – це одна зі сторін образу життя майбутнього фахівця, тісно пов'язана з діяльністю, процесом оволодіння досвідом попередніх поколінь та збагачення його власним досвідом.

Спираючись на концепцію О. Леонтьєва, можна стверджувати, що спілкування майбутніх учителів розвивається не лише за орієнтацією на соціальне й особистісне, але й за сферою перебігу в сфері знань, навичок, умінь, у реально виконуваний діяльності, у сфері мотивів і потреб шляхом навіювання чи переконання. При цьому засобами виступають як матеріальні предмети, так і знакові (вербальні й невербальні, особистісно-сміслові). Наявність зорового контакту, місце і час зустрічі опосередковуються через діалог, листи (у тому числі й електронні, СМС), розмови по телефону тощо.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що в навчально-виховному процесі спілкуванню як функціональній категорії притаманні відповідні рівні.

На *інформаційно-комунікативному рівні* в ході спілкування здійснюється прийом та передача інформації, оскільки учасники навчально-виховного процесу повинні володіти спільною інформаційною основою для координації та узгодження дій.

Регуляційно-комунікативний рівень забезпечує регуляцію своєї поведінки, поведінку інших та з боку партнерів по спілкуванню.

Афективно-комунікативний рівень уможливорює створення, наприклад, в академічній групі загального емоційного стану, який впливає на психологічний клімат, сприятливий або несприятливий для

діяльності, виходячи з того, що весь спектр людських емоцій виникає і розвивається саме у спілкуванні.

Цілком природно, що спілкування є однією з важливих умов формування особистості, процес взаємозв'язку та взаємодії суспільних суб'єктів, під час якого відбувається обмін інформацією, досвідом, здібностями, уміннями й навичками, а також результатом діяльності. Лише на основі спільної творчості, участі в діяльності з іншими можливе емоційно-моральне взаємопорозуміння. З огляду на це, спілкування слід розглядати в контексті з категорією „взаємодія”, що визначається як процес взаємного впливу. Спілкування в цілому та педагогічне спілкування зокрема може визначатися як процес взаємодії. У результаті спілкування відбувається не просто обмін думками, ідеями, а перетворення стану кожного суб'єкта (об'єкта) у їхнє спільне надбання, спільний досвід, спільні знання.

Саме в процесі спілкування формуються проектні плани спільної діяльності, розподіляються функції викладача та студента, здійснюється обмін інформацією (навчальною та особистісною), контроль і коригування дій. У цьому сенсі спілкування виконує роль організатора співдіяльності.

Оскільки навчальна діяльність є комунікативною, то вона передбачає доцільність конфігурації її суб'єктів. Категорії суб'єктності та об'єктності є опозиційно співвіднесеними: „не існує суб'єкта без об'єкта і об'єкта без суб'єкта, отже, називаючи одне з понять, ми передбачаємо його зіставлення з іншим” [5, с. 69]. Суб'єкт-суб'єктна парадигма може бути тільки умовною, бо вона лише називає учасників діяльності й позбавляє її смислу, адже суб'єкт мислиться таким лише на противагу об'єкта [17, с. 21].

Проблема суб'єктності виступає об'єктом спеціального вивчення в різних наукових сферах (А. Брушлинський, І. Зимня, В. Петровський, А. Мудрик, Д. Ельконін та ін.). З метою визначення загальної характеристики категорії суб'єкта як однієї з центральних у філософії (Аристотель, Декарт, Кант, Гегель) ми проаналізували погляди С. Рубінштейна в руслі загальфілософського та конкретно педагогічного завдання та прийшли до висновку, що категорія суб'єкта: а) зумовлена категорією об'єкта, суб'єкт наукового пізнання розуміється як суспільний суб'єкт і може існувати й реалізуватися в діяльності й бутті конкретного індивіда; б) пізнається в процесі його діяльності – практичній теоретичній, проявляється в діяннях, актах творчої самодіяльності; в) визначається через своє відношення до іншого [14, с. 326, 334-335].

Необхідність розвитку положень про діяльність як комунікацію і місця в ній суб'єкта та об'єкта завжди визнавали психологи та дидакти. У зв'язку з тим, що систему „суб'єкт – суб'єкт – об'єкт” утворюють і суб'єкт – об'єктні і суб'єкт – суб'єктні стосунки, дослідження в такій системі демонструють необхідність поряд із розвитком теорії діяльності

індивіда й теорії спілкування поставити питання про розроблення теорії спільної діяльності (для випадків, коли „в системі суб'єкт – суб'єктні відношення підпорядковуються суб'єкт – об'єктним”) [9, с.93].

Згідно з О. Леонтєвим, ґрунтуючись на загальнопсихологічній тезі зумовленості діяльності людини мотивами, емоціями, установками, у пізнанні чи відбитті дійсності завжди перебуває активний („упереджений”) суб'єкт, що моделює об'єкт і зв'язки, у яких він перебуває [11, с. 125 – 126]. У такому розумінні В. Петровський через категорію суб'єкта розглядав внутрішній зв'язок між особистісним і суб'єктним. На його думку „бути особистістю – значить бути суб'єктом власного життя, будувати свої вітальні (у широкому змісті) контакти зі світом, бути суб'єктом предметної діяльності, мати певний ступінь ідеальної репрезентативності (відображення) у житті інших людей” [13, с. 42].

Ж. Піаже підкреслював, що між об'єктом і суб'єктом завжди існує взаємодія, яка протікає в контексті попередньої взаємодії і передуює реакції суб'єкта. При цьому формула „стимул – реакція”, на думку вченого, повинна виглядати як „стимул – організуюча діяльність суб'єкта – реакція”, що в контексті психологічної педагогіки має ключове значення, оскільки суб'єкт дії, діяльності та в більш широкому змісті – взаємодії співвідноситься з об'єктом і являє собою активне відтворюване і перетворювальне начало [12, с. 23]. Учений також розглядав активність як одну із провідних характеристик суб'єкта [10, с. 50].

Для визначення характеристик, притаманних суб'єктам навчально-педагогічного процесу, прибігаємо до позиції І. Зимньої, що суб'єкт зумовлює об'єкт; він суспільний за засобами, способами, т. б. формою своєї пізнавальної або практичної дії; має суспільну та індивідуальну форму реалізації; колективний суб'єкт представлений у кожному індивіді й навпаки; суб'єкт – особистість інтерпсихічна [4, с. 89]. Ці суб'єктні характеристики вчений доповнює особистісними, посилаючись на Є. Климова: зібраність, організованість, терплячість, самодисципліна; креативність, інтелектуальні риси індивідуальності; емоційність [7, с. 89].

Характеризуючи суб'єкти педагогічної та навчальної діяльності, необхідно насамперед відзначити, що кожний педагог і студент як суспільні суб'єкти (педагогічне співтовариство або студентство), разом є сукупним суб'єктом усього навчально-педагогічного процесу університету, що репрезентує суспільні цінності, та представлений у навчальному закладі адміністрацією, викладацьким колективом, студентським співтовариством. Поліморфна діяльність цих сукупних суб'єктів направляється, регламентується нормативно-правовими й програмними документами. Маючи розмежовані функції й ролі в настанови, кожний, хто входить до сукупного суб'єкта, має свої, але погоджені, та водночас об'єднані цілі.

Специфічною особливістю суб'єктів навчального процесу є також їхня мотиваційна сфера, що є, на думку І.Зимньої, двосторонньою, з огляду на суб'єкти навчального процесу [4, с.5]. Загальні зони діяльності суб'єктів визначають прагматичний, реально діючий мотив, що лежить в основі навчального процесу. Їх сукупна діяльність створює атмосферу задоволення, якщо в ній намічається розбіжність, то порушується й сама спільність. Тому ідеальний сукупний суб'єкт освітнього процесу представляється своєрідним освітнім полем зі сферами навчання й розвитку.

У цьому проявляється ще одна найважливіша сторона взаємодії, тому що саме вона є тією силою, що породжує й конструює соціальну реальність. Крім того, спілкування не зводиться лише до актів комунікації в системі „суб'єкт – суб'єкт”, оскільки відносини суб'єкта зі своїм соціальним оточенням опосередковуються соціокультурним простором, у якому здійснюється взаємодія. Таким чином, спілкування містить у собі як суб'єкт – суб'єктну, так і суб'єкт – об'єктну взаємодію, де об'єктом виступає соціокультурне середовище навчального закладу.

Таким чином, специфіка спілкування полягає в тому, що суб'єкт-суб'єктні відношення вводяться в парадигму співдіяльності, яка є замкненою через взаємодію суб'єктів, опосередкованих об'єктом, а суб'єкт – об'єктні відношення – іншим суб'єктом. Досягнення оптимізації взаємодії позицій суб'єктів у середовищі вишу зможе забезпечити реалізацію контактовстановлюваної функції як складової високої соціокультурної компетентності майбутнього вчителя, що трансформуються у сформовані навички педагогічного дискурсу. Від ступеня гармонізації рольових настанов учасників спілкування залежить ефективність педагогічної взаємодії.

Література

- 1. Ананьев Б. Г.** О психологических эффектах социализации Б. Г. Бехтерев, Б. Г. Ананьев // Человек и общество. – Л., 1971. – С. 145 – 167.
- 2. Бехтерев В. М.** Избранные труды по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – М. : Наука, 1994. – 400 с.
- 3. Выготский Л. С.** Учение об эмоциях / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984. – 160 с.
- 4. Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
- 5. Каган М. С.** Мир общения: Проблемы субъектных отношений / М. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 208 с.
- 6. Кан-Калик В. А.** Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.
- 7. Климов Е. А.** Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М., 1995. – 222 с.
- 8. Кузьмінський А. І.** Педагогіка : підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання-Прес, 2003. – 418 с.
- 9. Кучинский Г. М.** Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач / Г. М. Кучинский // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – 275 с.
- 10. Лекторский В. А.**

Операциональная концепция интеллекта в работах Жана Пиаже / В. А. Лекторский, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин // Пиаже Ж. Избр. психол. труды. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 457 с. **11. Леонтьев А. Н.** Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев – М. : Политиздат, 1977. – 304 с. **12. Обухова Л. Ф.** Концепция Жана Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 192 с. **13. Петровский В. А.** Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 512 с. **14. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика. 1973. – 424 с. **15. Черри К.** Человек и информация / К. Черри. – М. : Связь, 1972. – 368 с. **16. Шибутани Т.** Социальная психология / Т. Шибутани. – М. : Прогресс, 1969. – 535 с. **17. Эльконин Д. Б.** Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с. **18. Patterson T. E.** The Mass Media Election: How Americans Choose their President. – New York : Praeger, 1980. – 203 p. **19. Martin Heidegger,** Einführung in die Metaphysik. – Gesamtausgabe. II. Abteilung: Vorlesungen 1923 – 1944. Band 40. – Vittorio Klostermann, 1983, Frankfurt am Main.

Мельник Т. В. Сутність спілкування в навчально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу

У статті розглядаються теоретичні аспекти спілкування у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: функції спілкування, рівні спілкування, співдіяльність, суб'єкт і об'єкт взаємодії.

Мельник Т. В. Сущность общения в учебно-педагогической среде высшего учебного заведения

В статье рассматриваются теоретические аспекты общения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: функции общения, уровни общения, совместная деятельность, субъект и объект взаимодействия.

Melnik T. The essence of communication in teaching and pedagogical surroundings of higher educational establishment

The theoretical aspects of communication in higher educational establishment are observed in the article.

Key words: functions of communication, levels of communication, cooperation, subject and object of interaction.

УДК 811.161.2:378

М. М. Починкова

**ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ДИСТАНЦІЙНИХ КУРСІВ
ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ В СИСТЕМУ НАВЧАННЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасний розвиток інформаційно-комунікативних технологій значною мірою впливає на підвищення ефективності навчання та його модернізацію. Розвиток глобальних мереж створив принципово нові можливості для роботи вчених та педагогів. Рівень використання нових інформаційно-комунікативних технологій дає імпульс для розвитку дистанційного навчання – форми навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання.

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. Загв'язинський, В. Сластьонін та ін.), дидактичні особливості дистанційного навчання (Елен К. Вотермен, М. Моїсеєва, Є. Полат, Вільям Дж. Хассон, А. Шабанов).

При цьому аналіз проблематики наукових досліджень дозволяє стверджувати, що кількість робіт, присвячених галузевим (предметним) курсам дистанційного навчання, зокрема дистанційним курсам філологічного спрямування, недостатня, на сьогодні залишається невизначеним лінгводидактичний потенціал дистанційних курсів філологічного спрямування в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

Мета статті полягає у визначенні особливостей ефективного впровадження дистанційних курсів філологічного спрямування в систему навчання майбутніх учителів початкових класів.

Протягом 2007 – 2011 років нами впроваджено в практику навчання вищих навчальних закладів, зокрема Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, Бердянського державного педагогічного університету, Севастопольського міського гуманітарного університету, Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, Кримського гуманітарного університету, дистанційний курс філологічного спрямування з „Практикуму української мови”. Під дистанційним курсом ми розуміємо складову дистанційного навчального процесу, що відповідає вимогам

особистісно орієнтованого навчання, спрямовану на активізацію когнітивних та творчих можливостей студента з обов'язковим використанням інформаційних технологій, побудовану на основі модульного членування навчального матеріалу в інтерактивному режимі. Мета курсу з „Практикуму української мови” полягає в удосконаленні орфографічної та пунктуаційної грамотності студентів; урахуванні соціального значення орфографічної норми; в удосконаленні вміння правильно вживати розділові знаки для членування речень, тексту на смислові відрізки; у вдосконаленні вмінь та навичок дотримання норм, визначених орфографією та пунктуацією, що полегшує письмове спілкування і є свідченням належної культури мовлення. Основні вміння й навички з правопису української мови формуються під час шкільної освіти, у виші курс є пролонгованим навчанням орфографії та пунктуації, покликаний здебільшого актуалізувати, удосконалити та поглибити набуті знання, уміння й навички з правопису української мови. Як традиційний, так і дистанційний варіанти курсу будуються на засадах особистісно орієнтованого навчання та основних положеннях когнітивної методики навчання української мови.

Навчання за дистанційним курсом починалося з проведення тьютором вступного заняття, під час якого він ознайомив студентів з метою й завданнями курсу, що вивчатиметься, структурними особливостями. Курс має такі основні складові: передмову, методичні рекомендації щодо роботи з курсом, зміст модулів дистанційного курсу, робочу навчальну програму з потижневим плануванням; глосарій; список рекомендованої літератури, завдання для практичних занять, тестові завдання; та додаткові – інструкцію з охорони праці.

Після уважного ознайомлення студентів з першою сторінкою курсу тьютор разом зі студентами докладно аналізував методичні рекомендації, звертаючи особливу увагу на умовні позначки, що траплятимуться студентам під час навчання за дистанційним курсом.

Позначки „Запишіть”, „Законспекуйте”, „Виконайте завдання” вимагали робити в зошиті з друкованою основою, представленим у нашому курсі в електронному варіанті. Для зручності опрацювання курсу студентам було запропоновано роздрукувати зошит.

Однією з умов отримання заліку з курсу було визначено вчасно виконані й надіслані практичні заняття. Для цього необхідно було ознайомитися з робочою навчальною програмою з потижневим плануванням. Тьютор (тьютор – це людина, яка забезпечує умови для складання й реалізації індивідуальної освітньої траєкторії студента, традиційні функції педагога розширюються та модифікуються під впливом низки соціальних чинників, зміни умов навчання. Поряд з традиційними для педагогіки назвами одного із суб'єктів навчального процесу – педагог, викладач – активно використовується новий термін „тьютор”) підкреслив терміни проходження поточних тестів та виконання практичних занять і наголосив, що робота за дистанційним

курсом повинна відбуватися систематично, чітко за графіком робочої навчальної програми, усі відвідування курсу будуть зареєстрованими; це є ще однією умовою отримання заліку. У подальшому студенти мають працювати над курсом самостійно, без присутності в аудиторії тьютора.

Під час вхідного тестування використовувалися завдання, які сприяли визначенню початкового рівня знань, умінь та навичок з основних тем курсу. Це дозволило індивідуалізувати навчання. Вхідне тестування містило 30 запитань одного типу – „множинний вибір – єдина відповідь” з орфографії та пунктуації.

Використання однотипних тестових завдань дозволило уникнути психологічного бар'єра під час першого заняття за навчальною комп'ютерною програмою, оскільки значно скорочується час на розв'язання тестових завдань та студент має змогу вибрати з кількох готових одну правильну відповідь і повернутися до завдань, які він не виконав. Це, у свою чергу, дозволяє точніше виявити базовий рівень знань першокурсників з дисципліни.

Результати вхідного тестування були отримані студентами одразу, що сприяло посиленню мотивації опанування курсу, оскільки тьютор дав рекомендації кожному студентові щодо подальшої роботи над певними темами курсу. Це сприяло виробленню індивідуальної навчальної траєкторії кожного студента.

Таким чином, необхідною лінгводидактичною умовою ефективного впровадження дистанційного курсу було створення сприятливого навчального середовища, урахування стартового рівня мовної підготовки студентів.

Як зазначалося, однією формою контролю й умовою отримання заліку було визначено вчасно надіслані виконані завдання до практичних занять. Після перевірки завдань тьютор повідомляв оцінки та висловлював зауваження щодо їх виконання. Оскільки зауваження мали індивідуальний характер, тьютор давав рекомендації кожному студентові з повторення певних тем, а також надсилав завдання, які б допомагали усунути виявлені недоліки в знаннях, уміннях і навичках цього студента.

Отже, дистанційний курс філологічного спрямування „Практикум української мови” став індивідуалізованим засобом навчання, оскільки в його межах застосовувався індивідуальний підхід до усунення прогалин у знаннях студентів. Доходимо висновку про те, що провідними лінгводидактичними умовами ефективного застосування дистанційного курсу філологічного спрямування стало врахування стартового рівня знань студентів, високий рівень компетентності викладача, активна діяльність студентів та реалізація інтерактивного режиму роботи, що забезпечив адаптацію процесу навчання до індивідуальних особливостей студентів.

Важливим для дистанційного курсу є створення навчально-методичного забезпечення, складовою якого є система вправ і завдань, представлена в курсі.

Реалізація системи вправ і завдань, матеріал яких відповідає вимогам лінгвістичної та методичної науки, відбиває зміст і структуру української мови; перевага текстового дидактичного матеріалу різних стилів, типів і жанрів мовлення сприяє вдосконаленню мовної особистості, яка володіє виражальними засобами, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної інформації, сприймати й відтворювати її, спілкуватися в різних життєвих ситуаціях, сприяє вдосконаленню орфографічної та пунктуаційної грамотності.

Робимо висновок про те, що важливою лінгводидактичною умовою ефективного впровадження дистанційного курсу є наявність науково-методичного забезпечення, що сприяє вдосконаленню орфографічних і пунктуаційних умінь та навичок, формуванню мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної компетентності.

За умов, коли перевірка якості виконання практичних завдань, результати поточних тестувань свідчать про необхідність удосконалення вмінь знаходити орфограми, упровадження систематичної роботи з корекції вправності на основі послідовно виконуваних дій (аналіз лексем з неправильно вжитою орфограмою; зіставлення її з нормативним написанням літературної мови; виконання орфографічного розбору, аналітичних вправ для запобігання правописних відхилень тощо; конструювання слів за поданими моделями й без них, утворення граматичних форм; творчі вправи на складання зв'язних текстів, вправи на редагування, на переклад [1, с. 219]). Тьютором було розіслано електронною поштою додаткові практичні завдання, що сприяли вдосконаленню вмінь знаходити орфограми.

Таким чином, отримало підтвердження припущення: навчання за дистанційним курсом буде успішним за умов регулярного моніторингу якості засвоєння матеріалу, аналізу типових помилок студентів з кожної окремої теми.

Результати впровадження довели, що дистанційний курс з практикуму української мови може бути використаний у навчанні майбутніх учителів як альтернативний традиційному курсу засіб навчання за умов наявності науково-методичного забезпечення, розробленого з урахуванням принципів актуалізації мовних відомостей, комунікативної значущості, професійної спрямованості та ін.; створення сприятливого навчального середовища; урахування стартового рівня мовної підготовки студентів; реалізації системи вправ і завдань, матеріал яких відповідає вимогам лінгвістичної та методичної науки, відбиває зміст і структуру української мови; переваги текстового дидактичного матеріалу різних стилів, типів і жанрів мовлення; постійного контролю й аналізу ефективності засвоєння навчального матеріалу тьютором та добору ефективних засобів корекції; активної діяльності студентів та реалізації інтерактивного режиму роботи. У випадку чіткого дотримання цих лінгводидактичних умов дистанційний курс „Практикум української

мови” також може стати ефективним засобом індивідуалізації процесу навчання студентів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці дистанційного навчального комплексу філологічного спрямування як альтернативного засобу.

Література

1. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. ; за ред. М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.

Починкова М. М. Особливості впровадження дистанційних курсів філологічного спрямування в систему навчання майбутніх учителів початкових класів

У статті наведено аналіз ефективного впровадження в практику навчання майбутніх учителів початкових класів дистанційного курсу філологічного спрямування з „Практикуму української мови”. Визначено лінгводидактичні умови, їх роль, суть і значення для ефективного впровадження дистанційного курсу.

Ключові слова: дистанційний курс філологічного спрямування, лінгводидактичні умови.

Починкова М. Н. Особенности внедрения дистанционных курсов филологического направления в систему обучения будущих учителей начальных классов

В статье приведен анализ эффективного внедрения в практику обучения будущих учителей начальных классов дистанционного курса филологического направления по „Практикуму украинского языка”. Определены лингводидактические условия, их роль, сущность и значения для эффективного внедрения дистанционного курса.

Ключевые слова: дистанционный курс филологического направления, лингводидактические условия.

Pochinkova M. Features of introduction of distance courses of a philological direction in system of training prospective primary school teachers

In article the analysis of effective introduction in practice of training of the future teachers of initial classes of distance course of a philological direction on „The Practical work of the Ukrainian language” is resulted. It is defined linguodidactic conditions, their role, essence and values for effective introduction of a course.

Key words: distance course of philological direction, linguo-didactic conditions of application of distance course.

УДК 811.161.26: 81'373.7

Л. І. Прокопенко

**КОМПЛЕКС ВПРАВ ЗІ ЗБАГАЧЕННЯ ФАХОВОГО
ФРАЗЕОЛОГІЧНОГО СЛОВНИКА СТУДЕНТІВ**

Проблема вдосконалення професійного мовлення майбутніх учителів із урахуванням профілю їх спеціалізації надалі залишається однією з найбільш активно розроблюваних у вітчизняній лінгводидактиці вищої школи (Н. С. Безгодова, М. П. Васильєва, Л. М. Головата, І. П. Дроздова, О. І. Крєтова, Л. В. Лучкіна, Н. І. Махновська, І. І. Пахненко, В. Д. Усатий). Вирішення означеної проблеми в аспекті формування фахового словника студентів пов'язане зі створенням комплексу навчально-методичних матеріалів, які б сприяли збагаченню мовлення майбутніх учителів професійно значущою лексикою та фразеологією та забезпечували ефективність взаємодії у педагогічному дискурсі.

Враховуючи вищезазначене, ставимо за *мету* подати в статті систему розроблених вправ і завдань, спрямованих на послідовне збагачення фразеологічного запасу майбутніх учителів, зумовленого специфікою профілю обраної спеціальності. Питання визначення особливостей фахового словника вчителя-предметника, зокрема історика, та відповідно раціонального відбору профільного фразеологічного матеріалу були висвітлені докладніше у попередніх публікаціях автора [5, 6].

Узагальнення відомих і найбільш поширених у вітчизняній і російській лінгводидактиці класифікацій вправ (М. С. Ільїн, Т. О. Ладиженська, В. Я. Мельничайко, Ю. І. Пассов, І. В. Рахманов, І. Д. Салістра, В. Л. Скалкін, М. Б. Успенський та ін.), розгляд основних характеристик означених класифікацій щодо фразеологічного аспекту навчання засвідчили їх безсумнівну теоретико-практичну значущість і послугували вихідним моментом для науково-методичного обґрунтування запропонованої класифікаційної системи вправ і завдань, яка набула дещо узагальнювального характеру.

Так, відповідно до завдань збагачення словника студентів фразеологією майбутнього фаху, найбільш придатними виявились типологічні групи вправ, розроблені Т. О. Ладиженською [3] та В. Я. Мельничайком [2]: аналітичні, трансформаційні, конструктивні, що знайшло втілення в комплексі запропонованих нами завдань, як-от:

1. Аналіз готового фразеологічного матеріалу: спостереження за виражальними можливостями фразеологічних одиниць (далі – ФО) за допомогою спеціально підготовлених запитань; знайдення виучуваного фразеологічного явища в контексті та визначення його функції; виділення і характеристика потрібних елементів ФО; порівняння

чи протиставлення ФО; аналіз тексту щодо доцільності використання в ньому фразеологізмів відповідно до змісту, функціонального стилю.

2. Трансформація (перебудова) фразеологічного матеріалу: синонімічна / антонімічна заміна ФО; реконструювання фразеологічних одиниць за ключовими словами; згортання (стиснення) або розширення ФО; навчальне редагування; переклад еквівалентних ФО; лінгвістичний експеримент.

3. Конструювання (створення) власного висловлювання: вибір фразеологічних засобів відповідно до типу мовлення (розповідь, опис, роздум) або теми й ситуації спілкування; побудова висловлювання з використанням виучуваних ФО на підставі запропонованої мовленнєвої ситуації; підготовка фразеологічного матеріалу до доповіді на запропоновану тему; написання твору, тексту доповіді на запропоновану чи самостійно сформульовану тему в заданому стилі чи жанрі.

Окрім того, при розробленні системи вправ було враховано класифікації, побудовані на відмінностях процесів формування навичок розуміння і продукування мовлення: „докомунікативні / умовно комунікативні/ власне комунікативні” (М. С. Ільїн [1]); „рецептивні / репродуктивні, мовні/мовленнєві” (І. В. Рахманов [7]); „умовно мовленнєві/мовленнєві (Ю. І. Пассов [4]); „імітаційні/комунікативні (М. Б. Успенський [8]), де, як бачимо, основним принципом розподілу виступає не послідовність виконання, а відповідність психолінгвістичним механізмам, які організують етапи мовленнєвого розвитку. Отже, враховуючи послідовність становлення мовних знань, комунікативних умінь і навичок студентів, виокремлено вправи:

Рецептивні, основне призначення яких полягає у формуванні й розвитку складного вміння сприйняти нарізнооформлену одиницю мови як структурно й семантично ціле у процесі читання й аудіювання з виділенням її конотативних характеристик, які важливі в плані адекватного розуміння ФО.

Мовні, основна мета яких полягає в засвоєнні фразеологічного матеріалу (форми, значення, використання), тобто у формуванні уявлень про систему мови.

Мовленнєві або умовно-комунікативні, призначені для формування і розвитку навичок унормованого використання ФО в різних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), які на відміну від власне комунікативних обмежені заданими умовами конструювання мовленнєвого висловлювання.

Власне комунікативні або ситуативні, цільове призначення яких полягає у формуванні навичок ситуативного використання ФО в усному / писемному мовленні, діалогічному / монологічному і т. под. Водночас в окремих випадках розмежування означених типів завдань має дещо умовний характер, бо навряд чи в процесі навчання можливе формування спочатку лише навичок оперування ізольованими ФО, а потім після часового інтервалу, активізація в мовленнєвих вправах, тому

така послідовність мовних і мовленнєвих вправ не може бути визнана як чітко детермінована.

Зупинимося докладніше на деяких видах розробленої системи вправ і завдань та проілюструємо прикладами. Так, особливістю *мовних* вправ є їх аспектна спрямованість (поділ на лексико-семантичні, лексико-граматичні, лексико-орфографічні, лексико-логічні, лексико-стилістичні). Оскільки складність розуміння студентами фразеологічних одиниць полягає переважно в утрудненнях семантичного характеру, особливу увагу приділяємо завданням лексико-семантичної чи лексико-фразеологічної спрямованості на зразок:

Вправа 1. Виберіть з дужок фразеологізм, яким можна замінити виділене в реченні слово або словосполучення.

1. У Січі довкола великого майдану розташувалися курені, побудовані всі *однаково* (на живу нитку; на один копил; на скору руку; як дві краплини води). 2. Згодом, коли гетьман Хмельницький відчув, що йому вже *не жити*, а боротьба за булаву здатна розколоти козацтво й усю Україну, – він, як і переважна більшість козацької старшини, дуже шкодував, що немає Тимоша, нема справді гідного спадкоємця (*топтати ряс, світом нудити, життя не скуштувати*).

Вправа 2. За тлумачними словниками розкрийте значення поданих фразеологізмів та їх компонентів – іншомовних слів. Доберіть з навчального словника-мінімуму ПОФ синоніми до виділених фразеологізмів.

1. У сімдесяті роки XVI століття Україна *опинилася в епіцентрі реформ*, що розпочалися в польсько-литовській державі. 2. Та, водночас, у Польщі розуміли й те, що тепер турки не заспокояться, поки не розв'яжуть справжньої війни та не *візьмуть реваншу*. 3. Раби і підніжки всякої влади *палять фіміам* навіть земським начальникам. 4. Вам не здається, що ми з вами вже, так би мовити, *виходимо в тираж*, і треба на наші місця пропустити молодих інженерів, може, не таких багатих досвідом, але сміливіших, багатших на нові думки і дерзання. 5. – Я хочу одного, – сказав посол, – щоб моя країна *була під skinетром* вашої королівської величності. 6. Люди – різні, їх не можна рівняти *під один ранжир*. 7. – Хто вони, оті ваші знайомі? – Та то ж усе наші українські ліві, – відповів ніби жартома воєнком. – Різних партій, різних течій були, а тепер *на єдину платформу* Радвлади *стали*. 8. Цей морський рейд *набув* значного міжнародного *резонансу*.

Призначення комплексу вправ *аналітико-конструктивного характеру* полягало в оволодінні студентами конотативним аспектом значення ФО, визначенні функцій виучуваних фразеологічних явищ у тексті завдяки засвоєнню фразеологічної омонімії, синонімії, багатозначності, що знайшло відбиття у формулюванні завдань типу: а) визначте значення фразеологізмів-омонімів у наведених прикладах; б) з'ясуйте, які з ФО мають омоніми у вигляді вільних словосполучень; в) розмежуйте близькі за значенням синонімічні фразеологізми, що

відрізняються конотацією; г) складіть речення, за контекстами яких розкривалося б лексичне значення та семантико-стилістичний діапазон синонімів тощо. Студентам пропонуються такі вправи, як-от:

Вправа 1. Введіть у речення замість крапок синонімічні фразеологізми із загальним значенням „здобути перемогу, розгромити”.

1. Стало відомо, що німці стягують величезні резерви і готують нечуваний за розмахом наступ, щоб ... за розгром на Волзі. 2. Безперечно, віче, як орган суверенної громади було елементом давнішим, старшим від княжої влади, але в період організації варягами руської держави, княжа влада... . 3. І вони, ці загони, в критичний момент затисли поляків....

Вправа 2. Замініть виділені слова або словосполучення фразеологізмами, які найбільше відповідають змісту і стилю речень.

1. Як і скрізь, так і тут, *при бажанні можна багато чому навчитись*. Треба тільки вперто, наполегливо, систематично ходити на стенд і практикуватись. 2. Головною *перешкодою* у відносинах між двома країнами стали питання торгівлі. 3. Панас Юхимович на всі руки майстер. Як кажуть: *вміє все робити і вправна в будь-якому ділі*. 4. ...Але з походом під Азов цареві не пощастило: турки з татарами стояли так, ніби за Азовом землі для них вже нема. Зате Мазепа показав, що *є/збереглися ще фізичні, духовні сили, військова могутність*. Він зі своїми козаками взяв штурмом міцну турецьку фортецю на Дніпрі – Кизикірмен 5. Гетьман Василь Томиленко сподівався, що хоч частину тих обіцянок поляки виконають. Але саме його поміркованість і терплячість дуже не сподобалися козакам, які вже *аніскільки, абсолютно* не вірили польському урядові. 6. Почали виступати по одному. Головним чином *гаряче сперечалися* навколо конкретних кандидатур. 7. Побували ми, практично, в різних і всяких бувальцях, *багато всього зазнали*, коли командира було вбито, а мене поранено.

Виконання комплексу *трансформаційних вправ* із завданнями на редагування чи переклад забезпечує подолання труднощів, пов'язаних із внутрішньомовною чи міжмовною лексико-фразеологічною інтерференцією, сприяючи формуванню вмінь і навичок унормованого написання й уживання фразеологічних одиниць. Нейтралізації подібних відхилень сприяють завдання типу:

Вправа 1. У наведених текстах знайдіть помилкове використання ФО, з'ясуйте характер помилки (напр.: нерозуміння загального значення, необґрунтована заміна одного компонента фразеологізму іншим, уживання зайвих слів (плеоназм), використання ФО в невластивому їй стилі мовлення, об'єднання двох ФО в одну (контамінація), калька з російської мови тощо).

1) Сам собою цей факт зіграє немаловажну роль для припинення міжрелігійних конфліктів. 2) Рада створювала цим діям опір, чим викликала незадоволення Раднаркому. 3) Був підписаний контракт про ненапад. 4) Не останню роль у забезпеченні високої боєздатності

скіфського війська та вихованні його воїнів у дусі ненависті до ворога справляли жорстокі варварські традиції. 5) Союз Скіфії з Македонією виявився недовготривалим, і в 339 р. до н. е. між цими державами спалахнула війна, у якій загинув Антей, а скіфи потерпіли поразку. 6) Народ безпосередньо бере участь у здійсненні правосуддя. 7) Питання між кандидатами в депутати розподілилися слідуючим чином. 8) Та де б ми не уміщували Тьмуторокань, вона грала немаловажну роль в нашій історії XI віку і справді була опорою руської колонізації понад Азовським морем та посередницею в передачі на Русь культурних впливів із Закавказзя і еллінізованої Малої Азії. 9) Варварська експансія, що двома хвилями пройшла чорноморським узбережжям (готів у III ст. і гунів у IV ст.), нанесла смертельний удар грецьким полісам. 10) Не випадково французька дипломатія приклала стільки зусиль, щоб втягнути Росію у війну з Туреччиною, обіцяючи останній за це Крим і Чорноморське узбережжя.

Вправа 2. Перекладіть українською мовою виділені словосполучення.

1) Напередодні наступу радянських військ Центральна Рада находилась в *черезвычайно затруднительном положении*. 2) Центральна Рада зобов'язалася *принять решительные меры* щоб через Центральне Правительство примусити й спільників і ворогів негайно розпочати мирні переговори. 3) Інститут окремої національної влади в Україні *сводился на нет*. 4) Сулима знав цих людей особисто, і йому й *в голову не пришло*, що вони можуть бути польськими емісарами. 5) А понад те ще й ватажок *допустил серьезную ошибку*. 6) Оскільки ці люди склали зброї не збиралися, *возник вопрос* про гетьмана. 7) Центральна Рада недооцінила можливостей більшовиків, вважаючи, що вони *обречены на быстрое поражение*. 8) *Во времена* Сагайдачного козаки використовували для походів не тільки чайки, а й турецькі галери, тобто великі бойові кораблі.

Призначення низки так званих *продуктивних вправ* полягає у формуванні навичок продукування профільної фразеології в усному й писемному мовленні на підставі засвоєння лексичної та синтаксичної сполучуваності ФО, явищ фразеологічної варіантності. У зазначений комплекс вправ входять завдання на уточнення явищ фразеологічної варіантності, оскільки, за нашими спостереженнями, лексичні варіанти ФО й індивідуально-авторське контекстуальне вживання фразеологізму часто утруднюють розпізнавання, правильне сприйняття студентами його значення, а отже, ускладнюють й адекватну віднесеність до життєвої реальності, позначуваної тим чи іншим фразеологізмом. Студентам пропонуються вправи типу:

Вправа 1. У запропонованих реченнях знайдіть варіанти певного фразеологізму, визначте його загальноживану форму. Розкрийте значення ФО.

1. Король Ян Собеський, приймаючи під крило козаків, мав щодо них свої плани: важив на їхню допомогу в поході до Австрії. 2. Приймаючи Дмитра Вишневецького під свою руку, султан, мабуть, малював собі в уяві часи, коли на службу до нього, слідом за Вишневецьким, перейдуть інші українські козаки з усім козацтвом. 3. Ось зачекай-но, розповім твоєму батькові! Він тебе ще й березовою кашею почастує, два тижні пролежиш на череві. 4. Всипати б такий березової каші, щоб не хитрувала, наче циганка на ярмарку.

Задля вироблення умінь творчого використання ФО, а також органічного включення фразеологізмів у контекст, що передбачає їх видозміну, пропонуються завдання: а) спостереження над способами конкретизації чи посилення образності ФО в тексті; б) співставлення використання ФО в різних контекстах; в) визначення типу та мети авторського перетворення ФО; г) вираження вказаного значення шляхом зміни складу фразеологізму; ґ) використання в контексті ФО з поширенням їх складу додатковими елементами; д) посилення виразності контексту шляхом зміни складу ФО; е) введення фразеологізмів-речень в контекст, який вимагає зміни структурного складу ФО.

Вправа 1. Обґрунтуйте вибір науковцем-істориком, публіцистом, письменником конкретного фразеологізму з низки синонімічних або чимось схожих. Спробуйте, де це можливо, замінити вжитий фразеологізм словом чи словосполученням відповідного значення. Що змінилося у тексті?

1. Час стирає з лиця землі воєнні шрами у вигляді окопів і дзотів. На віки вічні залишаться пам'ять про героїчні діла наших батьків і дідів, які до останньої краплі крові боролися за святая святих – свободу Батьківщини. 2. Отже, справді рано, мабуть, ставити остаточно крапку в цій давній історії. Спочатку треба гуртом вимести сміття, нагромаджене в мовчання, пасивному спогляданні і двозначності позицій. А тоді вже можна й здати справу в архів. 3. Намагаючись вирвати Русь з орбіти Константинополя, Ольга 959 року різко змінює вектор зовнішньополітичної активності і відправляє послів до германського імператора Оттона I з проханням направити до Києва єпископів і священників. Ця спроба задовольнити попит на християнське духовенство за рахунок латинських місіонерів завершилася невдачею. 4. Не встиг Єрмолаєнко дати лад одному, як виникло друге. Просто пошесть якась пішла Україною: полковники, та вже навіть і сотники, почали проголошувати себе гетьманами. Полковник овруцький Дем'ян Децик – і собі вирішив задніх не пасти. Та коли наказний почав переговори з ним, намагаючись переконати, що гетьманів в Україні й без нього – хоч греблю гати, зате полковників, які б добре дбали про свої території, катма, – довелось мати справу з набагато грізнішим претендентом, тепер уже по той бік Дніпра, – з полковником Петром Дорошенком. До речі, кожен із претендентів, поміж якими вигулькнув ще й сотник Степан Опара, намагався перетягти наказного гетьмана на свій бік.

Питому вагу розробленої системи склали власне *комунікативні або ситуативні вправи* із завданнями типу: почати / продовжити діалог на певну тему у сфері професійної комунікації; аргументувати власну думку із використанням ФО; здійснити перегляд публікацій у періодиці, пошук і відбір матеріалу з того чи іншого питання, подати інформаційну замітку про історичну подію; запропонувати крилаті вислови, що можуть бути задіяними як епіграф до уроку, ілюстрація головної думки, спонука для обговорення теми. Проілюструємо прикладами вправ.

Вправа 1. Уявіть ситуацію: ви берете участь у диспуті, де словами Гегеля було висловлено думку про те, що історія нічого не вчить, що історія – кривава нескінченна бійня. Спростуйте або підтвердіть її, використовуючи фразеологізми.

Вправа 2. Скажіть, як би Ви у невеликому висловлюванні (з використанням ФО) пояснили учневі: 1. Необхідність виваженого ставлення до слова: а) у ситуації коли той словесно образив однокласника і навіть не помітив цього; б) у ситуації, коли учень багатослівно говорить про те, що можна висловити конкретно і коротко. 2. Переваги колективного розуму й згуртованої командної роботи.

Вправа 3. Спробуйте передати за допомогою афоризму своє ставлення до: революції, реформ, уряду, переконань, істини, демократії, бюрократії; розуміння понять: „Людина”, „Життя”, „Батьківщина”, „Красномовство”, „Мова”, „Поразка”, „Особистість”, „Нація”, „Історія”.

Отже, розроблений комплекс входить до підсистеми вправ із навчання студентів фразеології майбутнього фаху в межах загальної системи вправ, передбачених курсом „Українська мова за професійним спрямуванням”. Як засвідчив практичний досвід, застосування аналогічних завдань сприяє значному підвищенню зацікавленості студентів до вивчення фразеології майбутнього фаху й формуванню навичок активного володіння цими одиницями, оскільки в процесі такої роботи під керівництвом викладача: а) наочно реалізується принцип професійної спрямованості навчання, відбувається інтеграція комунікативних і професійних умінь майбутніх фахівців; б) враховується рівень мовленнєвих і фахових знань, особистісних можливостей студентів; в) реально досягається діалоговий режим спілкування; г) закладається принцип проблемності у зміст мовної освіти.

Крім того, ефективними видами роботи, під час яких відбувається відпрацьовування профільного фразеологічного матеріалу в аудиторії майбутніх учителів історії, є також ситуативне моделювання, рольові лінгвістичні ігри та дискусії, у розробці рекомендацій до проведення яких вбачаємо перспективу подальших наукових розвідок.

Література

- 1. Ильин М. С.** Основы теории упражнений по иностранным языкам / М. С. Ильин. – М. : Педагогика, 1975. – 161 с.
- 2. Мельничайко В. Я.** Творчі роботи на уроках української мови:

Конструювання. Редагування. Переклад : посіб. для вчителів / В. Я. Мельничайко. – К. : Рад. школа, 1984. – 223 с. **3. Методика розвитку речі на уроках російського мови / под ред. Т. А. Ладуженської. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с. 4. Пассов Е. И.** Коммуникативные упражнения / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1984. – №3. – С. 21 – 26. **5. Прокопенко Л. І.** Навчальний словник професійно зорієнтованої фразеології української мови для студентів історичного фаху / Л. І. Прокопенко // Наука і освіта. – 2003. – №5 – 6. – С. 127 – 130. **6. Прокопенко Л. І.** Професійно зорієнтована фразеологія як лінгводидактична проблема / Л. І. Прокопенко // Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Вип. XXXVII (37). – Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. – С. 290 – 294. **7. Рахманов И. В.** Основные вопросы методики преподавания русского языка иностранцам / И. В. Романов // Русский язык в национальной школе. – 1967. – №5. – С. 85 – 95. **8. Успенский М. Б.** Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / М. Б. Успенский. – М. : Педагогика, 1979. – 129 с.

Прокопенко Л. І. Комплекс вправ зі збагачення фахового фразеологічного словника студентів

У статті порушено проблему вдосконалення професійного мовлення майбутніх учителів з урахуванням специфіки профілю обраної спеціальності, розкрито особливості побудови системи вправ, спрямованої на послідовне збагачення фахового фразеологічного запасу студентів.

Ключові слова: професійне мовлення, фразеологічна одиниця, вправа.

Прокопенко Л. І. Комплекс упражнений по обогащению профессионального фразеологического словаря студентов

В статье затронута проблема усовершенствования профессиональной речи будущих учителей с учётом специфики профиля специальности, раскрыты особенности построения системы упражнений, направленной на последовательное обогащение профессионального фразеологического запаса студентов.

Ключевые слова: профессиональная речь, фразеологическая единица, упражнение

Prokopenko L. A complex of exercises is from forming of professional phraseology vocabulary of students

In the article improvement the problem of the professional speech of future teachers is violated taking into account the specific of type of select specialty, the features of construction of the system of exercises are given, directionally on the successive purposeful enriching of professional phraseology supply of students.

Key words: professional speech, phraseology unit, exercise

УДК 81'271: 371

Л. В. Рускуліс

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРАКТИЧНИХ ФОРМ РОБОТИ У ВИШАХ В СИСТЕМІ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Модернізація вишівської освіти в Україні, пошук та удосконалення розвивальних технологій навчання, що забезпечують формування комунікативної та професійної компетенції майбутнього вчителя української мови, обумовлюють зростання вимог до вибору практичних форм навчання на філологічних факультетах, а саме: семінари, спецсемінари, практичні та лабораторні заняття, практикуми, індивідуальні заняття. Вибір форм навчання здійснюється відповідно до мети, змісту навчального матеріалу, стану навчально-методичної бази вищого навчального закладу.

Мета статті полягає у тому, щоб охарактеризувати практичні форми занять у вищій школі, проаналізувати основні їх види, дидактичну роль, функції, визначити методи, що використовуються у процесі підготовки та проведення.

У сучасній лінгводидактиці вищої школи питання вибору оптимальних форм роботи у вищих навчальних закладах є актуальними. Проблема класифікації та вибору практичних форм роботи приділяти увагу в своїх дослідженнях А. Алексюк, З. Бакум, М. Барахтян, О. Горошкіна, В. Ортинський, В. Лозова, В. Нагаєв, А. Нікітіна, С. Караман, О. Караман, Т. Коршун, М. Пентиліук та інші.

Як зауважує С. Вітвицька, розвиток творчого професійного мислення, пізнавальної мотивації і професійного використання знань у навчальних умовах, забезпечують семінарські заняття [3, с. 179].

Семінар – вид навчальних занять практичного характеру, спрямованих на поглиблення, розширення, деталізацію й закріплення теоретичного матеріалу. Семінарські заняття сприяють активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню самостійності суджень, умінню обстоювати власні думки, аргументувати їх на основі наукових фактів. Вони сприяють оволодінню фундаментальними знаннями, допомагають розвивати логічне мислення, формувати переконання, оволодівати культурою толерантності, активно впливати на соціальне становлення особистості [8, с. 235 – 236], вихованню критичного мислення, інтересу до знань, намагання самостійно набувати й поглиблювати їх, уміння працювати з довідковою літературою, висловлювати власне судження про прочитане [6, с. 360].

На семінарах вирішуються такі завдання: розвиток творчого професійного мислення; формування позитивної мотивації; оволодіння мовою відповідної науки; формування умінь оперувати визначеннями,

поняттями, дефініціями; оволодіння умінь і навичок постанови і рішення інтелектуальних проблем і завдань, доведення, спрощення, відстоювання своєї точки зору, а також повторення й закріплення знань, здійснення контролю спілкування й організація педагогічного спілкування [5, с. 221].

Як зазначає А. Алексюк, кожний із видів семінарських занять поділяється, у свою чергу, на велику кількість різновидів залежно від завдань і змісту. Це:

1. *Просемінари*. За сучасних умов у навчальних планах заняття під такою назвою відсутні, хоча широко застосовуються у педагогічній практиці окремих викладачів. Головне їх завдання: виробити у студента вміння виконувати різноманітні практичні роботи (навчитися працювати з книгою, першоджерелами, реферувати літературу, складати тези). Інакше кажучи, просемінари – це своєрідні практикуми, які проводяться на молодших курсах [2, с. 472]. Технологія проведення просемінарів передбачає такі компоненти: формулювання теми заняття, дидактичної мети; добір методичного забезпечення підготовки та проведення заняття; необхідні засоби для реалізації мети; організація студентів на навчальну діяльність безпосередньо на занятті з урахуванням етапів роботи (визначення конкретного питання теми семінару, яке треба опрацювати; рекомендація методів і прийомів опрацювання наукових джерел; виокремлення вузлових питань, наукова аргументація тих чи інших теоретичних положень; організація виступів студентів, постановка запитань; опанування культурою ведення дискусії з дотриманням принципу толерантності; підсумкове слово викладача) [8, с. 236 – 237].

2. *Семінари*:

- семінар запитань і відповідей;
- семінар – розгорнута бесіда. Дуже поширений у вищій школі, особливо на молодших та середніх курсах. Передбачає ґрунтовну підготовку студентів із питань, що розглядаються;
- семінар – коментоване читання;
- семінар, що передбачає усні відповіді студентів із наступним їх обговоренням;
- семінар-дискусія;
- семінар, що передбачає обговорення письмових рефератів студентів та їх оцінку;
- семінар-конференція. Проводиться у вигляді доповідей студентів, виступів опонентів, запитань до доповідачів, відповідей доповідачів на запитання;
- семінар – теоретична конференція в академгрупі або на потоці. Тема семінару здебільшого не збігається з плановою, а формулюється як висновок важливої теми або розділу;
- семінар – вирішення проблемних завдань. Проводиться з метою здобуття досвіду теоретичного мислення. Для створення проблемних

ситуацій можна використати наступні прийоми: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність, повідомлення протилежних думок із будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, що викликають непорозуміння; співставлення життєвих знань з науковими; постановка питання, на яке повинен відповісти студент [3, с. 176].

– семінар – заняття на виробництві (у школі);

– семінар – прес-конференція. Кілька студентів готують доповіді з питань, передбачених планом семінару. Після виступу доповідачам ставляться питання;

– семінар – „мозковий штурм” полягає в обговоренні проблеми, обміркуванні її іншими учасниками обговорення, пропонуванням інших ідей із подальшим їх „сортунням” за певними критеріями (простота, складність рішення, адекватність проблеми) [2, с. 472 – 473].

Технологія організації та проведення семінарських занять передбачає попереднє визначення науково-педагогічним працівником теми, основних питань, що винесено на обговорення, ознайомлення зі списком літератури для опрацювання та методичними рекомендаціями щодо систематизації результатів цієї роботи [8, с. 237].

3. Спецсемінари проводяться на старших курсах вищих навчальних закладів [2, с. 473]. Тематику їх затверджують і розробляють на кафедрі, укладаючи відповідні програми. Обсяг занять залежить від обсягу й важливості загальної теми, кількості студентів у групі. На вступному занятті науково-педагогічний працівник акцентує увагу студентів на значущості теми, ознайомлює з організацією роботи над нею, дає методичні рекомендації щодо підготовки наукових повідомлень. За студентами закріплюються конкретні теми і складається календарний план підготовки матеріалів.

Безпосередньо на заняттях визначені студенти організують і проводять навчальну роботу в групі: виступають із науковими повідомленнями, обговорюють окремі аспекти проблеми. Усі студенти конспектують необхідні матеріали, рекомендовану літературу [8, с. 240].

4. Наукові студентські семінари за спеціалізацією [2, с. 473].

На нашу увагу заслуговує думка С. Вітвицької, яка пропонує класифікувати семінари за такими критеріями:

1. Залежно від складності, обсягу і вимог: просемінари (підготовчі); власне семінари; міжпредметні семінари.

2. Залежно від мети: семінар-повторення і систематизації знань; семінари вивчення нового матеріалу; міжпредметні семінари.

3. За формою проведення: семінар-бесіда, семінар-обговорення (реферативний); коментоване читання; диспут; комбінований; міжпредметний семінар та його різновидність – семінар-конференція [3, с. 179].

Поряд із зазначеними видами семінарів В. Ортинський пропонує упроваджувати в практику вищих навчальних закладів дослідницькі семінари, що є вищою сходинкою навчальної діяльності. Вони спрямовані на формування у студентів навичок та вмінь проведення наукових досліджень [8, с. 240].

Семінари складаються із двох взаємопов'язаних ланок – самостійного вивчення студентом програмного матеріалу і обговорення на заняттях результатів пізнавальної діяльності. Вони вчать працювати самостійно, формують навички роботи з літературою, розвивають інтерес до предмету, вчать аргументувати відповідь, сприяють зв'язку теорії і практики [3, с. 179].

Велика роль у процесі проведення семінарського заняття відводиться і викладачеві, який виступає організатором обговорення, дає можливість студенту висловлювати свою думку, навчати студентів підводити підсумок, самому робити заключне слово, допомагати студентам бачити слабкі й сильні сторони виступів. Ефективність та продуктивність проведення семінару залежить від дотримання певних вимог (критеріїв), а саме:

- цілеспрямованість: постановка проблеми, прагнення пов'язати теорію з практикою, з використанням матеріалу в майбутній професійній діяльності;
- планування: виділення головних питань, пов'язаних з профілюючими дисциплінами, наявність у списку нової літератури;
- організація семінару: вміння викликати і підтримувати дискусію, конструктивний аналіз всіх відповідей і виступів, наповненість навчального часу обговоренням проблем, поведінка самого викладача;
- стиль проведення семінару: пошквалений, із постановкою гострих питань, сприяння дискусії, збудження думки, прагнення висловити думку та ін.;
- стосунки „викладач-студент”: вимогливі, поважні;
- управління групою: швидкий контакт зі студентами, упевнена поведінка в групі, розумні та справедливі взаємодії зі студентами;
- зауваження викладача: кваліфіковані, узагальнені, конкретизовані;
- студенти ведуть записи на семінарах: регулярно, рідко, не ведуть [1, с. 107].

На думку М. Пентилюк, семінарські заняття виконують такі провідні функції:

- розвивальна, що реалізується через розвиток мовлення, критичного мислення, риторичних умінь виступати з доповідями та повідомленнями, обґрунтовувати власну точку зору, переконувати тощо;
- узагальнюючо-систематизуючу, в основі якої – узагальнення, систематизація й закріплення знань, формування стійких умінь їх здобувати з довідкових джерел, науково-популярної літератури;

– мотиваційну – у стимулюванні пізнавальних потреб; функція контролю допомагає слідкувати за якістю самостійної роботи, глибиною і гнучкістю знань;

– організаційно-орієнтаційна, що реалізується через рекомендації викладача відносно підготовки до семінару: добір джерел, укладання бібліографічного покажчика, вибір способів опрацювання літератури [6, с. 362].

Ефективність проведення семінарського заняття залежить від певних умов. В. Лозова серед них виділяє: створення атмосфери співробітництва, взаєморозуміння; сприяння студентам ставити питання; наявність високого рівня самостійності; сформованість умінь і бажання працювати з різними джерелами інформації; застосування активних форм проведення семінару (диспутів, дискусій, рольових ігор та ін.) доцільна зміна форм роботи, використання різних варіантів активізації уваги; чіткий зв'язок семінару з метою та завданнями загального курсу; максимальне залучення студентів у процесі занять; логічна, струнка, послідовна побудова занять; максимальна індивідуалізація й аналітичність занять [5, с. 223].

У процесі організації та проведення семінарського заняття важливо забезпечити оптимальні умови для спілкування на рівні „науково-педагогічний працівник – студент”, „студенти – науково-педагогічний працівник” на засадах демократизму й толерантності. Лише за умов вільного висловлювання власних думок, їх наукового обґрунтування активізується процес пізнання й соціальні мотиви учіння. Під час проведення такого заняття викладач має цілеспрямовано виховувати в студентів таку етичну рису як толерантність – терпимість до чужих думок і міркувань.

Слід також враховувати, що змістовий бік семінарського заняття не залишається надовго в пам'яті студентів. Головне, щоб вони вчилися мислити, висловлювати свої судження, аналізувати думки інших, щоб відбувався рух в інтелектуальному розвитку, формуванні наукового світогляду та системи методів і прийомів пошуку істини, культури спілкування [8, с. 237 – 238].

Значне місце в системі підготовки високоякісних фахівців поряд із семінарськими посідають практичні заняття.

Практичне заняття – форма навчального заняття під час якого науково-педагогічний працівник організовує для студентів аналіз окремих теоретичних положень навчальної дисципліни та формує навички і вміння їх практичного застосування, через індивідуальне виконання відповідно сформульованих завдань [8, с. 232].

Головне їх завдання – закріплення, переведення у довготривалу пам'ять теоретичних знань, формування навичок і умінь із тієї чи іншої навчальної дисципліни, оволодіння апаратом наукових досліджень; поглиблення та уточнення знань, здобутих на лекціях і в процесі

самостійної роботи; формування інтелектуальних навичок і вмінь планування, аналізу й узагальнень.

Заняття такого типу проводяться відповідно до розробленого тематичного плану й охоплюють весь матеріалу. Перелік тем практичних занять визначається робочою навчальною програмою дисципліни. Проведення занять ґрунтується на попередньо підготовленому матеріалі (тестах для виявлення рівня знань студентів), практичних завдань різної складності; наочному матеріалі; методичних вказівках; засобах оргтехніки [7, с. 66].

До практичних занять, на думку В. Ординського, ставляться такі вимоги:

- розуміння з боку студентів необхідності володіти базовими теоретичними знаннями;
- усвідомлення необхідності вироблення навичок і вмінь, що мають професійну спрямованість;
- забезпечення оптимальних умов для формування навичок і умінь (дидактичних, виховних тощо);
- навчання студентів раціональних методів оволодіння навичками і вміннями;
- забезпечення самостійної діяльності кожного студента;
- дотримання систематичності й логічної послідовності у формуванні навичок і вмінь студентів;
- розроблення завдань для практичних занять із чітко професійною спрямованістю;
- широке включення в систему практичних занять творчих завдань;
- систематичний контроль за виконанням практичних завдань;
- постійне заохочення практичної навчальної діяльності студентів [8, с. 234].

Ще одним видом практичних форм навчання є лабораторні. **Лабораторне заняття (робота)** – форма навчального заняття, на якому студенти під керівництвом науково-педагогічного працівника особисто проводять експерименти з метою практичної перевірки й підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [8, С. 234]; один із видів самостійної роботи, що проводиться за визначеними завданнями пошукового, дослідницького характеру [9, с. 78].

Плани, технологію та методику проведення лабораторних робіт розробляють відповідні кафедри. Кількість годин на лабораторні заняття з окремої дисципліни визначено навчальним планом, перелік тем лабораторних занять – робочою навчальною програмою дисципліни. Замінювати лабораторні заняття іншими видами навчальних занять не можна. Кількість студентів на лабораторному занятті не повинна перевищувати половини академічної групи. Кожен студент повинен

самостійно виконати всі лабораторні роботи й оформити їх результати [8, с. 235].

Лабораторні заняття інтегрують теоретико-методологічні знання, практичні уміння і навички студентів у процесі навчання. Така форма роботи має яскраво виражену специфіку в залежності від навчальної спеціальності [5, с. 227].

Лабораторне заняття рекомендується проводити за таким планом: проведення поточного контролю підготовленості студентів до виконання конкретної лабораторної роботи, виконання її завдань, підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним керівником [8, с. 235].

Кожне практичне і лабораторне заняття спрямоване на формування професійних умінь та навичок, якими повинен оволодіти студент. У підготовці до них слід користуватися наступними порадами: ознайомитися з планом заняття, усвідомлюючи суть кожного питання; перечитати текст лекції, опрацювати відповідний розділ підручника; добрати рекомендовану літературу й опрацювати її, конспектуючи окремі джерела чи роблячи короткі записи; виконати завдання, передбачені планом практичного (лабораторного) заняття, підготувати відповіді на контрольні питання [6, с. 13].

М. Пентилюк пропонує застосовувати на практичних та лабораторних заняттях імітаційні методи (розігрування ролей учителя та учнів, імітація окремих фрагментів уроків, застосування методів та прийомів навчання тощо) [9, с. 13].

Особливе місце серед форм організації навчально-виховного процесу у вищій школі сьогодні відводиться *індивідуальним навчальним заняттям*, які проводяться з окремими студентами з метою підвищити рівень їх підготовки та розкрити потенційні творчі здібності. Цей вид занять організовують за окремим графіком з урахуванням індивідуального навчального плану студента [8, с. 241].

Отже, семінарські, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття дозволяють уточнити, перевірити, систематизувати знання, оволодіти науковою термінологією й вільно нею оперувати; навчитися точно й доказово висловлювати свої думки на мові лінгвістичної науки, вести діалог, дискусію, опонувати, розвивати творче, професійне, критичне мислення, вміння переконувати, відстоювати свою точку зору.

Подальше дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань для лабораторних та практичних занять у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови.

Література

1. Аксьонова О. В. Практичні й семінарські заняття / О. В. Аксьонова. – К. : Либідь, 1998. – 107 с. **2. Алексюк А. М.** Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с. **3. Вітвицька С. С.** Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою

системою навчання для студ. магістратури / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с. **4. Караман С. О.** Методика навчання української мови в гімназії / С. О. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с. **5. Лекції** з педагогіки вищої школи : навч. посіб. / за ред. В. І. Лозової. – Х. : «ОВС», 2006. – 496 с. **6. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **7. Нагаєв В. М.** Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с. **8. Ординський В. Л.** Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. Л. Ординський. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. **9. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Рускуліс Л. В. Теоретичні засади організації практичних форм роботи у вишах в системі лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів української мови

У статті ґрунтовно охарактеризовано практичні форми навчання у вищих навчальних закладах, проаналізовано основні їх різновиди, дидактичну роль, функції, визначено методи, що використовуються у процесі підготовки та проведення.

Ключові слова: практичні форми роботи, семінар, просемінар, спецсемінар, наукові студентські семінари за спеціалізацією, практичне заняття, лабораторне заняття, практикум, індивідуальне навчальне заняття.

Рускуліс Л. В. Теоретические основы организации практических форм работы у вышших в системе лингводидактической подготовки будущих учителей украинского языка

В статье охарактеризованы и проанализированы разновидности практических форм обучения в высших учебных заведениях, определены дидактическая роль, функции, а также методы, использующиеся в процессе подготовки и проведения.

Ключевые слова: практические формы работы, семинар, просеминар, спецсеминар, научные студенческие семинары по специализации, практическое занятие, лабораторное занятие, практикум, индивидуальное учебное занятие.

Ruskulis L. The theoretical basis for the organization of practical work forms a vyshah linguodidactic in the preparation of future teachers of Ukrainian language

The article is devoted to different practical forms of education in universities, the main kinds of these forms, their dynamic role and function are

analyzed and the methods used in the process of preparation and conduction are determined.

Key words: practical lessons, seminar, proseminar, special seminar, specialized scientific students seminars, practical forms of work, individual lessons.

УДК 377.8.016:811.161.2

Л. Ю. Сімоненко

СТАТУС ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ У ВИЩИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Оживити й урізноманітнити процес навчання покликані інноваційні технології, які останнім часом активно впроваджуються в систему освіти, змінюючи сам підхід до здобуття знань з мови. Інноваційний підхід забезпечує позитивну мотивацію учнів до навчання, активне функціонування інтелектуальних і вольових сфер, дає відчуття потреби в самоосвіті [1, с.48], формує стійкий інтерес до предмета, сприяє розвитку творчої особистості. В основу інноваційного навчання покладено неординарний підхід, нетрадиційний ракурс, самостійний вибір, цікавий текст, ігрову ситуацію.

Мета статі – шляхом аналізу наукових праць визначити місце дидактичної гри в навчальному процесі, особливості її реалізації.

Гра є давнім явищем людської культури, тому вона досить часто використовується у навчальній діяльності. Загальними ознаками гри є:

- умовний характер, що дозволяє абстрагуватися від реальної дійсності;
- добровільний характер участі у грі;
- обмеженість просторовими й часовими межами, непередбачуваність результату, зацікавленість у грі.

У педагогіці немає єдиного погляду на статус гри в навчанні. Одні вчені (Н. Анікєєва, І. Петерсон, П. Підкасистий, Ю. Поліщук, Г. Ляпіна та ін.) вважають її засобом навчання, другі (Л. Семушина, Г. Сорокін, С. Харченко та ін.) – методом навчання, треті (О. Вербицький, В. Семенов, С. Тюнникова та ін.) – формою навчання [32, с.187]. На нашу думку, гра є методом навчання, який належить до методів стимулювання пізнавальної активності учнів (за класифікацією Ю. Бабанського).

У лінгводидактиці також чітко не визначено статус дидактичної гри: одні дослідники відносять її до форм навчальних занять (В. Семенов), інші – до складових уроку (методів або прийомів), зокрема О. Купалова й В. Никаноров зазначають, що гра може здійснюватися через участь учнів у розробці елементів уроку, окремих завдань, вправ,

програми й дій щодо їх виконання, прийомів і форм самоконтролю [2, с. 142].

Автори Словника-довідника з лінгводидактики під дидактичними іграми розуміють ігри, ігрові ситуації, що використовують у навчально-виховному процесі з метою розвитку інтелекту, пізнавальної активності, творчого мовлення учнів, спонукають їх до самостійного пошуку наукової інформації, інтенсифікують формування загальнонавчальних знань, умінь і навичок, розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, сенсорні орієнтації дітей, реалізують вимоги розвивального навчання (формують навички спостережливості й аналізу мовних явищ) [3, с.28].

О. Горошкіна, З. Смелкова розглядають різні види ігор на уроках української й російської мови – від гри зі словом, гри-вправи, пов'язаної з виконанням одного завдання (мікрогри), і макрогри, що моделює більш складні завдання й колективні форми їх вирішення до *уроку-гри*, що сприяє організації пізнавальної продуктивно-креативної діяльності учнів, спрямованої на залучення кожного з них до комунікативно-пізнавального творчого процесу, у якому відбувається його інтелектуально-емоційний розвиток та реалізація індивідуальних здібностей і можливостей.

Дидактична гра – „творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників” [4, с.31]. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна використовувати під час викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості [5, с.3]. У терміні „дидактична гра” відбивається її педагогічна спрямованість, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів та учнів.

На думку М. Кларіна, дидактична (навчальна) гра – це гра за правилами, підпорядкованими досягненню заздалегідь накресленого ігрового результату [6, с.90-123].

Аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що це активна форма навчання, яка досить продуктивно застосовується учителями з метою формування мовних і мовленнєвих умінь. Дидактичну гру можна також розглядати і як метод навчання, що стимулює мовленнєву активність учнів і може бути частиною уроку.

Як метод навчання дидактична гра може бути реалізована у двох видах:

- 1) власне дидактична гра (ґрунтується на автодидактизмі (самонавчанні) та самоорганізації учнів);
- 2) гра-заняття (гра-вправа) (провідна роль у ній належить вчителю, який є її організатором) [4].

Під час гри-заняття учні засвоюють доступні знання, у них виробляються необхідні вміння, удосконалюються психічні процеси (сприймання, уява, мислення, мовлення). Ефективне опанування знань і вмінь відбувається в практичній діяльності за активізації мимовільної уваги й запам'ятовування.

У дидактичній грі як формі навчання взаємодіють навчальна (пізнавальна) та ігрова (цікава) сторони. Відповідно до цього вчитель одночасно навчає учнів і бере участь у їхній грі, а учні, граючись, навчаються. Здатність дидактичної гри навчати і розвивати дитину через ігровий задум, дії і правила О. Усова визначає як автодидактизм [7, с.64].

Пізнавальний зміст навчання виявляється в його дидактичних завданнях, які педагог ставить перед школярами не прямо, а пов'язує їх з ігровими завданнями та ігровою дією. Дидактична мета, прихована в ігровому завданні, стає непомітною для учня, засвоєння пізнавального змісту відбувається не навмисне, а під час цікавих ігрових дій (приховування й пошуку, загадування і відгадування, елементів змагання в досягненні ігрового результату тощо).

Основним стимулом, мотивом виконання дидактичного завдання є не пряма вказівка вчителя чи бажання учнів чогось навчитися, а природне прагнення до гри, бажання досягти ігрової мети, виграти. Саме це спонукає школярів до розумової активності, якої вимагають умови і правила гри (краще сприймати мовні явища, уважніше вслуховуватися, швидше орієнтуватися на потрібне правило та ін.).

Відомий психолог Д. Ельконін чітко висловився на предмет того, що гра - це також і форма творчості, природна потреба організму [8, с.29]. А тому існуюче нині неемоційне і „серйозне” навчання здатне пригнічувати природу дитини. Тому нові підходи до навчання мови слід шукати тут – у резерві дидактичної гри, яка здатна активізувати діяльність, підвищити інтерес до предмета і, що важливо, стимулювати різні види спілкування, розвивати мовлення.

Таким чином, сьогодні гра вже виходить за межі окремого навчального прийому – цікаво трансформується в оригінальний урок у формі дидактичної гри (подорожі, казки, конкурсу, турніру, екскурсії та ін.).

На відміну від ігрової діяльності цілеспрямована гра передбачає момент змагання. У 60-80 роках ХХ ст. у США поряд з грою в навчальний процес було включено *імітаційне моделювання*: ретельне дослідження реальної або імітованої ситуації з метою виявлення її конкретних і загальних якостей.

На сучасному етапі розвитку освіти дидактична гра належить до традиційних і визнаних форм навчання і виховання. На величезній дидактичій цінності використання ігрових технологій у навчанні наголошував В. Сухомлинський, який визначав гру як „іскру, що запалює вогник допитливості”. А. Макаренко писав: „Гра має важливе значення в житті дитини ... Якою буде дитина в грі, такою вона буде і в праці, коли

виросте. Тому виховання майбутнього діяча відбувається перш за все в грі ...”. Досвід зарубіжних педагогів з цього питання вивчив і узагальнив М. Кларін [6, с.3-5]. Активно розробляли проблему застосування ігрових технологій на уроках російської словесності Н. Анікеєва, А. Петрусинський, О. Платов. Проте невичерпний потенціал дидактичних ігор недостатньо вивчений українськими вченими-методистами і неповною мірою використовується на уроках української мови.

Мета дидактичних ігор – формування в учнів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Саме тому Г. Сагач та О. Юніна вважають дидактичну гру найбільш оптимальною й зручною формою викладання: „Гра, як ніяка інша активна форма, дозволяє учневі пройти основні етапи засвоєння матеріалу – сприймання, осмислення, запам’ятовування, застосування” [9, с.16]. Цінність цієї форми навчання полягає в тому, що в ігровій діяльності освітня, розвивальна й виховна функція діють у тісному взаємозв’язку. Гра як метод навчання організовує, розвиває учнів, розширює їхні пізнавальні можливості, виховує особистість.

У навчальному процесі дидактична гра має таке завдання – сприяти оволодінню учнями „суспільними функціями, відносинами та рідною мовою як засобом спілкування між людьми” [10, с. 139]. Оволодіти необхідними знаннями, уміннями й навичками учень зможе лише тоді, коли він увесь час виявлятиме до них інтерес і коли вчитель зумів зацікавити учнів.

Гра як метод навчання має позитивну й негативну сторони. Позитивна полягає в тому, що під час гри, яка виступає інструментом формування особистості учня, відбувається активізації навчального процесу. Негативні наслідки вона має тоді, коли вчитель, який проектує гру, не враховує педагогічні, психологічні та науково-методичні основи навчання, а бере лише її зовнішню сторону, тобто використовує гру як інструмент досягнення мети.

Дидактична гра спрямована на формування в учня потреби в знаннях, активного інтересу до того, що може стати їх новим джерелом, удосконалення пізнавальних умінь і навичок [8, с.8].

Перша особливість дидактичних ігор полягає в тому, що вони своїм змістом здійснюють навчання, несуть у собі навчальні завдання, розв’язання яких приходять засобами активної, захоплюючої ігрової діяльності. Другою особливістю дидактичних ігор є насиченість навчання емоційно-пізнавальним змістом, що відповідає самій природі дитини [11, с.106]. Гра приводить у дію складну механіку самостійної пізнавальної діяльності школярів, ставить їх у позицію активних суб’єктів цієї діяльності [12, с.16], впливає на цілісність формування особистості та підвищення її самоорганізації в навчанні й житті загалом, виховує волю і виробляє зосередженість, плекає бажання вчитися.

Активізація мотивації учнів до навчання є дуже важливою характеристикою гри, яка дає можливість у легкій ігровій формі вивчати основні положення дисциплін, що досить важко сприймаються при вивченні традиційними методами.

До характерних ознак дидактичної гри також належать:

- моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень;
- розподіл ролей між учасниками гри;
- різноманітність рольових цілей при виробленні рішення;
- взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі;
- наявність спільної мети учасників гри;
- колективне вироблення рішень;
- багатоальтернативність рішень;
- наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри [13, с. 57].

Дидактична гра має на меті досягнення визначених учителем педагогічних цілей, характеризується активністю, динамічністю, колективністю, проблемністю, самостійністю, змагальністю пізнавальної діяльності учнів. Особливо слід відзначити таку рису дидактичної гри, як емоційність, адже саме включення емоцій веде до максимальної активізації пізнавальної діяльності. Перспективним напрямом нашого дослідження стане визначення місця дидактичної гри як форми навчання української мови за професійним спрямуванням.

Література

- 1. Ільяницька Л. С.** Ігрові проблемні ситуації / Л. С. Ільяницька // Школа. – 2004. – №7. – С. 27 – 28.
- 2. Купалова А. Ю.** Практическая методика русского языка: 8 кл. : кн. для учителя / А. Ю. Купалова, В. В. Никаноров. – М. : Просвещение, 1992. – 192 с.
- 3. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. ; за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
- 4. Щербань П. М.** Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / П. М. Щербань. – К. : Вища школа, 2004. – 206 с.
- 5. Донченко Т.** Про концепцію вивчення рідної мови в школі / Т. Донченко // Українська мова і література в школі. – 1993. – №1. – С. 3.
- 6. Кларин М. В.** Инновации в мировой педагогике: Обучение на основе исследования, игр, дискуссии (анализ зарубежного опыта) / М. В. Кларин. – Рига : Пед. центр „Эксперимент”, 1995. – 176 с.
- 7. Усова А. П.** Обучение в детском саду / А. П. Усова. – М., 1983. – 279 с.
- 8. Эльконин Д.** Психология обучения младшего школьника / Д. Эльконин. – М. : Просвещение, 1974. – 345 с.
- 9. Сагач І.** Риторика в інтелектуальних іграх / І. Сагач, В. Юніна. – К. : Освіта, 1991. – 148 с.
- 10. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 239 с.
- 11. Богуш А. М.** Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посіб. / А. М. Богуш. –

К. : Вища шк., 1993. – 327 с. **12. Федоренко В.** Ділові ігри на уроках рідної мови / В. Федоренко // Українська мова та література. – 2004. – №13. – С. 16 – 20. **13. Минский Е. М.** От игры к знаниям : пособие для учителя / Е. М. Минский. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.

Сімоненко Л. Ю. Статус дидактичної гри у навчальному процесі у вищих закладах освіти

У статті висвітлено місце дидактичної гри в навчальному процесі. Звертається увага на особливості використання дидактичних ігор, їх суть, мету й характерні ознаки.

Ключові слова: дидактична гра, мета дидактичної гри, особливості дидактичних ігор.

Симоненко Л. Ю. Статус дидактической игры в учебном процессе в высших учебных заведениях

В статье показано место дидактической игры в учебном процессе. Обращается внимание на особенности использования дидактических игр, их суть, цель и характерные признаки.

Ключевые слова: дидактическая игра, цель дидактической игры, особенности дидактических игр.

Simonenko L. Status educational games in the learning process in higher education

The article shows the place of educational games in the learning process. Draws attention to the particular use of didactic games, their essence, the purpose and typical symptoms.

Key words: didactic game, the goal of educational games, especially didactic games.

УДК 378.14

І. О. Черних

**КОГНІТИВНО-КОМУНІКАТИВНИЙ АСПЕКТ РОЗВИТКУ
МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ**

Одним із завдань сучасної вищої освіти, зокрема медичної, надзвичайно важливим у викладанні мови, є формування навичок культури професійного спілкування, умінь використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери й мети висловлювання, використання норм літературної мови в професійному спілкуванні. Набуває актуальності комунікативне спрямування професійної освіти. Мовленнєвому розвитку майбутнього фахівця присвячено лінгвістичні студії Н.Бабич, І.Білодіда, В.Виноградова, Б.Головіна, С.Єрмоленко, А.Коваль, Л.Мацько;

лінгводидактичні дослідження О.Біляєва, О.Горошкіної, І.Дроздової, Л.Паламар, М.Пентилюк, Т.Симоненко; психологічні дослідження Б.Ананьєва, Л.Виготського, Д.Ельконіна, І.Зимньої та ін. Дослідниками визначено специфічність мовлення фахівців та необхідність його удосконалення в процесі навчання у ВНЗ. Учені дійшли висновку, що одним з найважливіших завдань вищої освіти є здійснення розвитку українського професійного мовлення студентів, які зможуть виявляти стійкі фахові знання українською мовою та професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування. Орієнтація вищої освіти на всебічний розвиток мовлення студентів, зміцнення їхніх мовленнєвих навичок та вдосконалення умінь правильно й виразно передавати свої думки, посилення зв'язку змісту навчання студентів із їхньою майбутньою професійною діяльністю є тим фундаментом, на якому має ґрунтуватися весь навчальний процес із будь-якого фаху [1, с. 5].

Викладання української мови (за професійним спрямуванням) у медичних ВНЗ обмежується вдосконаленням умінь і навичок правильного письма в студентів та оформлення ділових паперів. Поза увагою залишається розвиток умінь правильно будувати та сприймати висловлювання в професійних ситуаціях спілкування. У студентів виникають труднощі при перекладі фахових текстів українською мовою, конспектуванні та реферуванні наукових текстів, побудові діалогічних та монологічних висловлювань. Проблема мовленнєвого розвитку майбутніх лікарів не була предметом спеціального дослідження, відсутня методика розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.

Завданням нашої статті стало визначення ролі когнітивно-комунікативного підходу в доборі дидактичного матеріалу з метою розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх медиків. Мовленнєву компетентність майбутнього лікаря розуміємо як інтегральну якість студента-медика, що виявляється в загальній здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвого висловлювання в контексті професійної діяльності лікарів.

Сучасна лінгводидактика спрямовує на навчання діяльності спілкування, на створення таких умов на заняттях, які б сприяли бажанню висловлюватися, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), впливати на нього [2, с. 21-22]. Ці завдання комунікативної спрямованості навчання реалізуються під впливом теоретичних основ методики рідної мови, а саме: змісту, форм, методів і засобів навчання.

Дидактичний матеріал як один із засобів розвитку мовленнєвої компетентності ілюструє теоретичні положення, сприяє успішному розвитку мовленнєвих умінь і навичок, збагачує інтелектуальну й емоційну сферу студентів, формує духовну мовну особистість. Застосування дидактичного матеріалу має значно вищий результат при відповідності всім принципам навчання, виховним і пізнавальним

завданням вивчення мови, бездоганності з погляду норм літературної мови, здатності розкривати лексичне багатство мови, різноманітність форм і конструкцій, стилістичну доцільність та спрямованість на формування мовленнєвих умінь і навичок. О.Біляєв, М.Вашуленко, О.Горошкіна, Т.Донченко, Н.Іпполітова, О.Купалова, Т.Ладиженська, В.Мельничайко, М.Пентилюк, В.Сухомлинський наголошують на важливості комунікативного потенціалу дидактичного матеріалу, зазначаючи, що „потрібно йти не від основ науки про мову, а від основних умінь і навичок мовленнєвої діяльності до відбору теоретичного матеріалу, який би став підґрунтям для їх формування” [3, с. 10].

Усі ці завдання найбільш ефективно виконує когнітивний підхід у доборі дидактичного матеріалу. Тому в процесі розвитку мовленнєвої компетентності центральною ланкою дидактичного матеріалу є саме зв'язний текст. Як зазначає Л.Варзацька, „опора на текст під час вивчення мови є засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань” [4, с. 86]. На основі зв'язного тексту студенти мають змогу спостерігати функціонування явищ мови, засвоїти поняття мовленнєвої діяльності й сформувати навички побудови та створення власних текстів.

Для реалізації завдань надання вивченню мови практичної спрямованості та забезпечення професійно орієнтованого навчання на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) у медичному ВНЗ доцільним є надання переваги використанню текстів фахового напрямку. Такі тексти дають змогу закласти в студентів навички культури професійного спілкування, простежити особливості використання мовних засобів у медичній сфері та використання норм літературної мови в професійному спілкуванні.

Ефективність виконання завдань на основі тексту залежить не тільки від методично правильної побудови роботи з текстом, але й від правильного добору тексту. Критерії добору текстів у лінгводидактиці розглядають Н.Голуб, І.Дроздова, Н.Іпполітова, С.Караман. Н.Іпполітова пропонує добирати тексти для занять за такими критеріями: тематично-змістової єдності, системний, структурний, жанрово-стильовий, лінгвістичний, психологічний, культурологічний, емоційний [5]. І.Дроздова при формуванні професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів вважає найбільш доцільними такі критерії добору навчального матеріалу: урахування потреб фаху; урахування специфіки мовного середовища, у якому перебувають студенти; урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом; добір найбільш уживаних та частотних у мові професії термінів, що важко засвоюються в певному мовленнєвому оточенні [1, с. 267].

У процесі розвитку мовленнєвої компетентності вважаємо доцільними такі критерії добору текстів:

- *урахування набутих студентами в загальноосвітній школі знань, умінь і навичок студентів*, що дозволить уникнути дублювання вивченого раніше, заощаджуючи час для поглиблення знань і вдосконалення мовленнєвих умінь студентів;

- *відповідність змісту тексту і його мовного оформлення віковим можливостям студентів, їхнім пізнавальним потребам*, що передбачає відбір переважно професійно орієнтованих текстів ;

- *урахування професійно-комунікативних потреб студентів*, що зумовлює роботу над комунікативно значущими для студентів жанрами наукового й офіційно-ділового стилів: реферат, конспект, анотація та ін.; рецепт, бланк огляду пацієнта, історія хвороби тощо;

- *забезпечення роботи над різними видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, читанням, говорінням, письмом)*;

- *орфографічної та пунктуаційної значущості*, що передбачає посилену увагу до правописних норм української літературної мови.

- *урахування професійної цінності текстів та частотності їх насичення термінами за фахом*.

Названі критерії дозволяють ефективно реалізувати завдання мовленнєвого розвитку майбутніх лікарів.

У процесі розвитку мовленнєвих умінь і навичок текст може виконувати різні функції: ілюструвати функціонування мовних одиниць як зразок мовлення певної структури, форми й жанру; як модель породження мовленнєвого висловлювання, повідомлення або мовленнєвого спілкування; як структура керування смисловим сприйняттям; як структура керування навчальними діями тих, хто навчається [6].

Основою для вирішення навчальних, розвивальних і виховних завдань під час практичних занять з української мови (за професійним спрямуванням) став текстовий дидактичний матеріал різної стильової, жанрової належності, оскільки лікар – це професія, що передбачає безпосереднє спілкування в офіційній, професійній, науковій сферах та вимагає здатності користуватися різними жанрами мовленнєвого спілкування. Серед текстів, які використовуються під час розвитку мовленнєвих умінь і навичок, слід виділити такі: *навчально-тренувальні тексти* (тексти вправ, диктанти, зразки висловлювань та ін.); *ділові тексти* (заяви, доповідні, ділові листи, рецепти, медичні картки тощо); *авторські тексти* (коментарі, анотації, рецензії, реферати, твори тощо); *допоміжні тексти* (пояснювальна інформація, коментарі, рекомендації, інструкції тощо).

Так, під час вивчення теми „Стили й жанри мовлення” ми пропонували студентам таке завдання:

1. Прочитайте тексти. Доберіть заголовки до кожного. Якою темою вони об'єднані?

Текст 1. Першим визначним лікарем-жінкою і першим ученим-медиком в історії Русі-України була онука Володимира Мономаха Добродія-Євпраксія-Зоя. Ще на початкових етапах нашої державності вона посіла видатне місце у світовій медичній науці, завдяки створенню наукового трактату „Мазі”, що був своєрідною енциклопедією медичних знань XII ст., яка ґрунтувалась не лише на сучасній та старій медичній літературі, а й на власному досвіді і глибокому критичному аналізі.

У першій частині трактату розглядаються загальні правила особистої гігієни і питання догляду за дитиною, лікування дитячих недуг, містяться дані про темпераменти людини. У другій – описується гігієна шлюбних стосунків, періоду вагітності і періоду статевого дозрівання. У третій частині, присвяченій гігієні харчування, характеризуються „холодні” і „теплі” властивості продуктів (до „холодних” продуктів віднесено масло мирта, до „тепліх” – мед, вино, м'ясо тощо). Четверта частина трактату – про зовнішні хвороби – містить рекомендації щодо застосування мазей при лікуванні захворювань шкіри, а також зубного болю в розділі „про хвороби рота і як зуби білими зробити”. П'ята частина присвячена лікувальному масажу, у тому числі його застосуванню при серцевих і шлункових хворобах (Н.Кіцера).

Текст 2. Тепла рука Тетяни Володимирівни, хірурга-офтальмолога лягла на мою руку. Вона сказала: “Отже, готуйтесь. У середу!”.

... Минуло напевне тижнів зо два після операції. Вона йде до стенда з літерами, що висить ліворуч, і бере дерев'яну указку...

Ось коли я вперше можу роздивитися свою видиму невидимку. Світло-сірі очі з квадратними скельцями окулярів, високе чоло з трохи опуклими скронями, чітко вимальовані уста, з-під накрохмаленого чепчика вибивають пасемця русявого хвилястого волосся. Є обличчя, у яких насамперед світиться розум, є обличчя, що випромінюють лагідність і доброту, є обличчя навпаки суворі й замкнені, є обличчя красиві, є обличчя мертві, як маска, є обличчя холодні, є напрочуд натхненні... У живому портреті цієї лікарки було все краще: розум, доброта, врода, натхнення, воля, ніжність ... (За О.Гурєєвим).

Текст 3. Ішемічна хвороба серця (ІХС) – гостре чи хронічне враження серця, викликане зменшенням чи припиненням постачання крові до міокарда у зв'язку з атеросклеротичним процесом у коронарних артеріях, що порушує рівновагу між коронарним кровотоком і потребами міокарда в кисні. Статистичні дані свідчать про те, що високий рівень смертності від серцево-судинних захворювань в Україні зумовлений переважно значною розповсюдженістю (ІХС) і її найбільш прогностично загрозливої форми – інфаркту міокарда.

Багатогранність і складність проблеми ІХС, що має надзвичайну медичну і соціальну значущість, є основою для стандартизації лікування

ІХС і втілення засобів з її первинної і вторинної профілактики, що дозволяє суттєво підвищити якість життя і знизити летальність серед хворих на ІХС (з посібника „Невідкладна кардіологія”).

II. Проаналізуйте тексти за планом:

1. Хто може бути адресатом кожного з текстів?
2. Яке слово або словосполучення з тексту можна використати як заголовок?
3. Визначте стиль і тип мовлення.
4. Сформулюйте пізнавальну цінність тексту.
5. Якими засобами забезпечується зв'язність і цілісність тексту?
6. Які ще ознаки тексту можна виявити в ньому? Аргументуйте свої міркування.
7. Випишіть з тексту терміни. Визначте їх роль у тексті.

Завдання такого типу дають змогу ознайомити студентів із особливостями професійного мовлення в різних стилях, ознайомити з лексикою спеціальності, показати моделі мовленнєвих висловлювань, сприяють виходу їх в активне професійне мовлення.

Когнітивно-комунікативний підхід у доборі дидактичного матеріалу сприяє розвитку культури професійного мовлення, удосконалює вміння й навички використання різних мовних засобів відповідно до сфери й мети висловлювання та дотримання норм літературної мови в професійному спілкуванні, а саме – мовленнєвої компетентності майбутніх медиків. Такий підхід потребує подальших розвідок у сфері добору текстів для розвитку мовленнєвих умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності.

Література

1. **Дроздова І. П.** Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів ВНЗ нефілологічних спеціальностей : монографія / І. П. Дроздова. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
2. **Формування мовної особистості учня** / О. М. Горошкіна, О. М. Рудіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова, Л. В. Порохня, В. П. Студенікіна. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2008. – 212 с.
3. **Методика викладання рідної мови в середніх навчальних закладах** : підручник для студентів-філологів / А. Г. Галетова, С. О. Караман, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, І. П. Лопушинський ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
4. **Варзацька Л. О.** Зв'язний текст як основа евристичної бесіди / Л. О. Варзацька // *Методика викладання української мови та літератури : респ. наук. метод. зб.* – 1985. – Вип. 10. – С. 86 – 93.
5. **Ипполитова Н. А.** Текст в системі обучения рускому языку в школе : учеб. пособие для студентов пед. вузов / Н. А. Ипполитова. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 176 с.
6. **Тихомиров О. К.** Психология мышления / О. К. Тихомиров. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 270 с.

Черних І. О. Когнітивно-комунікативний аспект розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів

У статті визначено актуальність мовленнєвого розвитку майбутніх лікарів, розкрито сутність поняття „мовленнєва компетентність майбутнього лікаря”, переваги текстового дидактичного матеріалу, доцільність використання фахових зв’язних текстів, визначено критерії добору фахових текстів та наведено приклади текстів і завдань, ефективних у процесі розвитку мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів.

Ключові слова: мовленнєва компетентність, розвиток мовленнєвих умінь і навичок, дидактичний матеріал, фаховий текст.

Черных И. А. Когнитивно-коммуникативный аспект развития речевой компетентности будущих врачей

В статье определена актуальность речевого развития будущих врачей, раскрыта сущность понятия «речевая компетентность будущего врача». Автором доказаны преимущества текстового дидактического материала, целесообразность использования профессиональных связных тестов, описаны критерии подбора профессиональных текстов и приведены примеры текстов и заданий, эффективных в процессе развития речевой компетентности будущих врачей.

Ключевые слова: речевая компетентность, развитие речевых умений и навыков, дидактический материал, профессиональный текст.

Chernyh I. Kognitivno-communicative aspect of development of speech competence of the future doctors

In article the urgency of speech development of the future doctors is defined, the essence of concept «speech competence of the future doctor» is opened. The author proves advantages of a text didactic material, expediency of use of professional coherent tests, criteria of selection of professional texts are described and examples of texts and tasks, expedient in development of speech competence of the future doctors are resulted.

Keywords: speech competence, development of speech skills, a didactic material, the professional text..

УДК 811.161.2:81'38

В. О. Шевцова

**ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНІ ВПРАВИ НА ІНТЕГРОВАНІХ
ЗАНЯТТЯХ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ Й МОВЛЕННЯ**

У зв’язку з поглибленням міжнародної співпраці між українськими й зарубіжними фахівцями в різних сферах людської

діяльності постає проблема оптимізації мовної підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України.

При вивченні української мови як чужої та оволодінні українського мовлення лінгвісти пропонують декілька підходів, яким учені дають різні дефініції. У нашій статті вживаємо термін „підхід” як системну організацію передачі та засвоєння знань, що об’єднує викладача й студента. Найважливішими, як нам здається, є комунікативний підхід (А.Алексюк, Ю.Жлуктенко, І.Зязюн, О.Рудницька та інші), що зорієнтований на організацію навчання мови й еквівалентний живому спілкуванню; функціональний, зокрема функціонально-стилістичний (Н.Бабич, В.Жайворонок, В.Маслова, О.Рогач та інші), де акцент робиться на специфіку функціонування слів у різних стилях мовлення.

Основне завдання статті – виявити особливості використання лексико-граматичних вправ при комунікативному та функціонально-стилістичному підходах вивчення української мови в іншомовній аудиторії.

Умовно поділимо лексико-граматичні вправи на пропедевтичні, які виконуються на занятті першого часового проміжку (робота над текстом), і просунуті, виконання яких відбувається на занятті другого часового проміжку (час вивчення нової теми з української мови, формування умінь і навичок, закріплення нових знань про мову й мовлення).

Та передусім все ж таки (і це чи не є найголовнішим) визначаємо мотив кожної запропонованої вправи, її місце серед інших вправ, що виконуються на занятті, її роль у навчальній діяльності іноземного громадянина; окреслюємо систему вправ для аудіювання та для вивчення нової теми з мови, добираємо чи самостійно створюємо завдання для формування умінь і окремих навичок; визначаємо способи виконання різних завдань.

Інтегровані заняття з української мови й мовлення, на яких органічно поєднуються всі види мовленнєвої діяльності в одній головній навчальній дії, проводяться з метою успішного здійснення комунікативних дій.

Тож на першому етапі (пропедевтичному) добиваємося від студента-іноземця свідомого читання: розуміння семантики слів, словосполучень, речень, з яких складається текст. Реалізується мета насамперед виконанням словникової роботи, яка проводиться в такій послідовності: витлумачення семантики слова; тренування в правильній його вимові; утворення зі словом можливих словосполучень; складання з розрізнених слів тексту речень і т.ін. Наприклад: вивчається родовий і знахідний відмінки. Пропонуємо текст і завдання до нього. Та спочатку рекомендуємо провести роботу з текстом:

Прочитайте текст. Розкажіть щось із гумору вашого народу [1, с.98-99].

Летіла ворона понад морем, дивиться – лізе рак. Вона хап його та й понесла через лиман у ліс, щоб, сівши де-небудь на гіллі, гарненько поснідати. Бачить рак, що приходить пропасти, та й каже вороні:

Ей, вороно, вороно, знав я твого батька і твою матір: славні люди були!

Угу, - одвітує ворона, не роззявляючи рота.

І братів, і сестер твоїх знав, каже рак, - що за добрі люди були!

Угу, - гугнить ворона, а рака кріпенько держить.

Та вже хоч вони і гарні люди, - каже рак, - а тобі не рівня. Мені здається, що й на світі нема розумнішої від тебе.

Еге! – крякнула ворона на весь рот та й упустила рака в море.

От тим-то, як кого одурять хвалою або лестивою річчю, то люди й кажуть:

Упустив рака з рота.

А як кого остерігають, то кажуть:

- Гляди, не впусти рака з рота!

Відпрацьовується і техніка читання, і відбувається робота з розвитку зв'язного мовлення.

Обов'язково проводиться словникова робота. Пропонуємо ознайомитися з новими словами, запам'ятати їх значення та вимову.

Ворона – хижий птах із чорним або сірим пір'ям. Рак – покрита панциром безхребетна прісноводна тварина. Лиман – затока з морською водою в гирлі річки або озера поблизу моря. Поснідати – поїсти вранці, з'їсти щось на сніданок. Приходиться – доводиться. Пропасти – зникнути, загинути. Одвітувати – відповідати. Роззявляти – розкривати. Кріпенько – міцненько. Рівня – людина, рівна іншим походженням, соціальним станом, освітою і т. ін. Одурити – вводити кого-небудь в оману діями або словами для власної вигоди. Остерігати – застерігати. Лестива – улеслива. Річчю – мовленням. Гугнити – звучати неясно, набридливо, монотонно.

Відбувається збагачення словникового запасу студентів і вправлення їх у літературній вимові, для чого пропонуємо поставити наголос у словах та вимовити їх уголос. Студенти працюють зі словником наголосів й орфоепічним словником.

Дивитися, гарненько, понести, де-небудь, роззявляючи, крякнути, упустити.

Словникова робота продовжується. Пропонуємо побудувати словосполучення та вказати, яке із слів з іменником не зв'язується. Чому? Виконанням такого завдання змушуємо студентів зрозуміти, що не всі граматичні форми можна сполучити і що впливає на граматичну форму залежного слова. Побудова словосполучень готує до побудови речень.

1. Ворона	летіла	4.Люди	кажуть
	крякнула		бачать
	бачило		розмовляє
	упустила		умовляють.

2.Рак	ліз заривався свиснула пропав	5. Мати	розмовляла хвалила держав ростила
3.Батько	знав бачив говорило дивився		

Рекомендуємо побудувати речення зі слів ряду (слова взяті з тексту для читання). Це також певний місток до створення мовленнєвої дії.

1. Понад, летіла, морем, ворона. 2.У, лиман, через, понесла, хап, ворона, та, лиман, й, ліс, рака. 3. З, рака, упустив, рота. 4.Рака, ворона, на, хотіла, сніданок, з'їсти. 5. Крякнула, в, упустила, море, рака, й, ворона.

Завдання вправ і дидактичний матеріал допомагає зрозуміти студентові особливо важливе: між мовними явищами різних рівнів існує взаємозв'язок, розкриття якого має пізнавально-практичне значення, а лексико-граматичні елементи – активні учасники тексту, який впливає передусім на їх семантичне значення, а воно – на граматичну форму залежного слова.

Для осмислення зв'язків і взаємозалежностей між предметами, явищами, процесами, про які йдеться в тексті для читання, пропонується робота з окремими абзацами й текстом загалом. Результат досягається постановкою й розв'язанням проблемних запитань. Тексти дозволяють студентам усвідомити взаємозв'язок фонових знань із функціональними аспектами мови та мовлення [2,93].

По закінченню роботи над текстом студент виконує тест як самоконтролюючий прийом визначення рівня засвоєння його змісту, основної думки, характеристики персонажів, мовного багатства і т. ін., наприклад:

- 1.Текст взято з ...
 - 1) оповідання М.Коцюбинського;
 - 2) думи;
 - 3) балади;
 - 4) народного гумору.
- 2.Найдоречнішим до тексту є заголовок.
 - 1) Рак.
 - 2) Ворона.
 - 3) Рак і Ворона.
 - 4) Не впусти рака з рота.
3. Тип мовлення тексту.
 - 1)Розповідь і діалог;
 - 2) розповідь і монолог;
 - 3) роздум;

- 4) опис.
4. Персоніфікованими є образи.
- 1) автора й оповідача;
 - 2) Ворони й Рака;
 - 3) оповідача й Ворони;
 - 4) Рака й оповідача.
5. Основна тема тексту.
- 1) Заклик не відкривати рота.
 - 2) Застереження: закликає бути уважним.
 - 3) Міцніше держати ношу.
 - 4) Не випускати ношу з рота.
6. Висновок у тексті міститься в абзаці.
- 1) першому
 - 2) другому;
 - 3) третьому;
 - 4) останньому.
7. Приказкою є речення.
- 1) На світі нема розумнішої від тебе.
 - 2) Славні люди були.
 - 3) Понесла через лиман у ліс.
 - 4) Гляди не випусти рака з рота.
8. Приказкою є речення.
- 1) Знав я твого батька й твою матір...
 - 2) Гугнить ворона...
 - 3) Крякнула ворона на весь рот...
 - 4) Упустив рака з рота.
9. Ряд „одвітує, гугнить, крякає” називається.
- 1) евфемічним;
 - 2) антонімічним;
 - 3) омонімічним;
 - 4) синонімічним.
10. Іменник ворона вжито не в називному відмінку в реченні.
- 1) - Угу, - гугнить ворона...
 - 2) – Еге! – крякнула ворона...
 - 3) Летіла ворона понад морем...
 - 4) – Ей вороно, вороно, знав я твого батька.
11. Слово " " вживається з відтінком пестливості.
- 1) поснідати;
 - 2) гарненько;

- 3) сестри;
- 4) брати.

12. У тексті вжито іменники з тематичної групи "свояцтво".

- 1) море, лиман, ліс; світ;
- 2) рак, ворона, роззява, річ;
- 3) батько, мати, сестри, сестри і брати;
- 4) гілля, ліс, хвала, лестощі.

Ключі. 1, 4; 2, 4; 3, 1; 4, 2; 5, 2; 6, 4; 7, 4; 8, 4; 9, 4; 10, 4; 11, 2; 12, 3.

Найперше знайомство з текстом відбувається в автентичному виконанні: читає викладач або прослуховується текст, записаний на електронному носії і виконаний людиною, яка володіє нормами української літературної мови.

Другий етап (просунутий) починається зі знайомства з теоретичними відомостями виучуваної теми. Саме тут студенти зіштовхуються з труднощами: їм необхідно йти за рекомендованими твердженнями, а науковий текст насичений лінгвістичними термінами. Та мовленнєва діяльність як складник загальної діяльності, що формується на інтегрованих практичних заняттях, є невід'ємною частиною педагогічної діяльності. Просунутий етап вивчення теми починаємо зі слухання: викладач прочитає опорну таблицю або опорну схему, завданням якої – знайомство з теоретичними відомостями. Наприклад: користуючись таблицею, студентам пропонується ознайомитися зі значенням, синтаксичною роллю родового й знахідного відмінків.

Значення відмінка	родового	Синтаксич на роль	Приклади
Об'єкт		додаток	
Матеріал, з якого предмет зроблено		означення	Печуть пироги з яблуками і медом.
Назва власника предмета		означення	Слива сусідів закривало світло.
З часовим значенням		обставина	Це відбувалося під час симпозіуму.
Місця розташування		обставина	Пам'ятник В. Далю установили біля музею.
Призначення		додаток	Підручники призначені для студентів.
Причини		обставина	Брат посивів з горя.
Значення відмінка	знахідного	Синтаксич на роль	Приклади

Об'єкт прямий	додаток	Написав відгук
Об'єкт непрямий	додаток	Надіявся на допомогу
Порівняння суб'єкта	додаток	Товариш старший за брата
Ознаки суб'єкта	означення	Степан грає у футбол
Час дії	обставина	Студенти чекали зустрічі з письменниками рік
Різні обставини	додаток, обставина	Їхати кілометри. Покласти на підлогу. Покласти в крісло.

Отже, просунутий етап варто почати з вивчення нових відомостей з мови, після чого повернутися до тексту, призначеного для аудіювання і знайти в ньому всі мовні елементи, явища та їх взаємозв'язки, призначені для вивчення, наприклад: пропонуємо визначити відмінок іменника та його значення. З цією метою й вилучаємо словосполучення з тексту: для визначення відмінка та його значення має бути хоча б мінімальний контекст.

Понесла через лиман; понесла у ліс; знала батька; знала матір; знала братів;

знала сестер; держить рака; упустила рака; упустила в море; упустив з рота;

старший за сестру; чекали тиждень; роблять із соломки; вареники сестри;

посадили біля університету; придбали для лабораторії; буде у Романа; немає рака; саяв від радості; юшка без солі.

Тільки після засвоєння значень форм родового і знахідного відмінків пропонуємо з'ясувати їх синтаксичну роль.

Простежується синтаксична роль форм родового та знахідного відмінків.

1. Ворона впустила рака в море. 2. Рак хотів обдурити ворону. 3. Дзьоб ворони був закритий. 4. Рак не знав батьків ворони. 5. Ворона хотіла з'їсти рака.

Для закріплення вивченого рекомендуємо виконати завдання: „Співвіднесіть прислів'я з його художнім образом. Визначте відмінок іменників та його синтаксичну функцію”.

- | | |
|--|----------------|
| 1. Фабрикувати – не хліб жати. | Безвихідь |
| 2. Хоч сядь та й руки склади. | Досвід людини |
| 3. У ремісника золота рука. | Безвихідь |
| 4. Вище лоба очі не ростуть. | Професіоналізм |
| 5. На дерево дивись, як родить,
а на людину, як робить. | Професіоналізм |

І тут, як бачимо, дидактичним матеріалом послужили речення з тексту для аудіювання.

З метою самоконтролю засвоєння теми „Родовий і знахідний відмінки” виконуються тестові завдання.

Звичайно, студенти-іноземці набагато швидше орієнтуються в знайомому, тільки-но опрацьованому тексті, ніж у новому. Таким чином,

лексико-граматичні вправи передбачають лексичну й стилістичну характеристики певного граматичного елемента та його граматичні ознаки.

Через упровадження інтегрованих занять з української мови й мовлення визначається зміст граматичного й лексичного матеріалу, методика його репрезентації, координація з попереднім і наступним матеріалом. Проводяться різнопланові види діяльності, але з обов'язковим урахуванням теми. У процесі засвоєння лексико-граматичного матеріалу шляхом виконання лексико-граматичних вправ – є змога виявити потенційні можливості студента-іноземця в оволодінні української мови й мовлення.

Література

1. Бадер В. І. Граматика української мови: Іменні частини мови : навч. посіб. / В. І. Бадер, В. В. Дядичев, В. О. Шевцова. – Луганськ : Вид-во Східноукр. нац. ун-ту ім. В. Даля, 2009. – 424 с. **2. Бадер В. І.** З досвіду створення мультимедійного підручника з української мови як іноземної / В. І. Бадер, В. О. Шевцова // International scientific herald: Perspective Directions and Ways of Realizing innovative Technologies in the System of European Higher Education. – Uzhhorod (Ukraine) – Vysoke Tatry (Slovakia) – Book, 2010. – С. 87 – 97.

Шевцова В. О. Лексико-граматичні вправи на інтегрованих заняттях з української мови й мовлення

Розглядається комплекс лексико-граматичних вправ як сукупність засобів набуття знань, навичок і вмінь при вивченні іноземними студентами законів української мови й мовлення.

Ключові слова: українська мова як іноземна, інтегровані заняття, пропедевтичний етап, просунутий етап, лексико-граматичні вправи, мотив вправ, мовленнєва діяльність, свідомість читання.

Шевцова В. А. Лексико-грамматические упражнения на интегрированных занятиях по украинскому языку и речи

Рассматривается комплекс лексико-грамматических упражнений как совокупность средств приобретения знаний, навыков и умений при изучении иностранными студентами законов украинского языка и речи.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, интегрированные занятия, пропедевтический этап, продвинутый этап, лексико-грамматические упражнения, мотив упражнений, речевая деятельность.

Shevtsova V. Lexical and grammatical tasks as set of acquisition of knowledge, skills and abilities by foreign students in studying Ukrainian language and speech

The complex of lexical and grammatical exercises as set of acquisition of knowledge, skills and abilities is considered at studying of the Ukrainian language and speech by foreign students .

Key words: Ukrainian language as foreign, integrated studies, propaedeutic stage, advanced stage, lexical and grammatical tasks, motive of exercises, speech activity.

УДК 371.3:811.161.2

Л. В. Шиянюк

УКРАЇНСЬКОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НАУКОВЕ ПОНЯТТЯ

Стандартизована мовна освіта покликана формувати в студентів технічного вишу I-II рівнів акредитації стійку мотивацію до вивчення української мови як державної, забезпечити розвиток українськомовних інтелектуально-пізнавальних, комунікативно-орієнтованих здібностей, усвідомлення й розуміння національних і загальнолюдських цінностей. Головна мета мовної освіти, як відзначається в Державному стандарті, - „формування комунікативної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального й творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях [3, с.77]”. Тому сучасний студент технічного вишу повинен навчитися швидко реагувати на зміну ситуації спілкування, розробляти й обґрунтовано впроваджувати нові технічні рішення, генерувати прогресивні ідеї, вміти працювати в колективі, „толерантно спілкуватися, слухати й чути, сприймати й розуміти [6, с.2]”, тобто мати відповідний рівень культури спілкування, комунікативної компетенції, українськомовної комунікативної компетентності.

Мета статті: на основі наукових досліджень з психології, лінгвістики, лінгводидактики охарактеризувати поняття „компетентність”, „компетенція”, „комунікативна компетентність”, „комунікативна компетенція”; науково обґрунтувати поняття „комунікативна компетентність”; визначити роль комунікативної компетентності у формуванні українськомовної комунікативної компетентності студентів-нефілологів.

В умовах навчання і фахової підготовки „комунікація (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось) – смисловий та ідеально-змістовий аспект соціальної взаємодії; обмін інформацією в різноманітних процесах спілкування [2, с. 28]” є необхідним механізмом для розвитку мислення, повноцінної організації пошуково-наукової роботи, створення освітнього середовища для удосконалення компетенцій і формування компетентностей студентів.

На думку експертів Ради Європи, компетентність передбачає: спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу; комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок [8]. Компетентність для студента – це образ його професійного і соціального майбутнього, орієнтир для досягнення успішних результатів. Компетентність молодого спеціаліста є основною вимогою роботодавців та суспільства у вигляді деяких специфічних очікувань, пов'язаних із професійною діяльністю випускника технічного вишу. Тому дослідження науковцями поняття „компетентність” і пошук методистами умов формування компетентностей студентської молоді в навчальному процесі набули певного рівня актуальності, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності є тими показниками, які дозволяють визначити готовність випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства.

Психологи, дидакти й лінгводидакти вивчають різні аспекти компетентності: формування компетентності в майбутніх фахівців у системі вищої освіти, визначення змісту понять „компетентність”, „компетенція”, „компетентнісний підхід” досліджують Н.Брюханова, О.Мармаза, Т.Сорочан, Л.Троєльнікова та ін.; до проблеми формування комунікативної компетентності зверталися мовознавці (Ф.Бацевич, Л.Булаховський, В.Виноградов, Д.Ганич, М.Жовтобрюх, Л.Мацько та ін.), дидакти й лінгводидакти (А.Алексюк, О.Біляєв, Є.Голобородько, О.Горошкіна, Т.Симоненко, С.Караман, В.Мельничайко, Г.Михайловська, О.Олійник, Г.Онкович, М.Пентиліук, М.Стельмахович, О.Хорошковська та ін.), психолінгвісти (Б.Ананьєв, П.Гальперін, І.Зимня, О.Леонтьєв та ін.), вітчизняні й зарубіжні вчені в галузі педагогіки і психології (О.Аршавська, Т.Дементьєва, Ю.Ємельянов, Ю.Жуков, А.Москаленко, С.Петрушин, Л.Савенкова, Ю.Федоренко та ін.).

Огляд психолого – педагогічних, лінгвістичних, лінгводидактичних джерел з питання визначення українськомовної комунікативної компетентності як наукового поняття дає нам можливість зробити висновок, що єдиного тлумачення терміна „комунікативна компетентність” немає, як немає й загальноприйнятих визначень понять „комунікативна компетенція”, „компетенція”, „компетентність”. Психологи, лінгвісти, соціолінгвісти, лінгводидакти підходять до опису понять узагальнено й підкреслюють саме ті особливості, які властиві конкретній науці. Тому в дослідженнях ми зустрічаємо різні думки щодо характеристики понять „компетентність” і „компетенція”, „комунікативна компетентність” і „комунікативна компетенція”. Так, психолог І.Зимня стверджує: „Компетентність – актуальна, формована якість індивідууму, що ґрунтується на знаннях, уміннях та навичках, інтелектуально- і особистісно-зумовлена соціально-професійна характеристика людини, її персональна якість [5, с. 35].” Дослідниця

вважає, що спочатку в індивіда формуються компетенції („деякі внутрішні, потенційні, приховані психологічні новоутворення: знання, уявлення, програми (алгоритми) дій, систем цінностей і відносин”), що потім виявляються в його компетентностях [5, с.42].

А.Хуторський також дотримується думки, що компетентна особистість має володіти певними компетенціями, що необхідні для якісної продуктивної діяльності мовця. Науковець радить використовувати терміни „компетентність” і „компетенція” паралельно, проте вкладати в них різний зміст. Компетенція, на думку автора, сукупність особистісних якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов’язаних із відповідним колом предметів і процесів, необхідних для продуктивної дії, а компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до предмета діяльності [10, с. 58-64].

Психологи й психолінгвісти часто співвідносять поняття „комунікативна компетентність” та „соціальна компетентність” і вважають їх близькими та взаємодоповнюючими. Принаймні неможливо заперечити той факт, що рівень комунікативної компетентності значно впливає на рівень соціальної компетентності особистості. На думку О.Холостової, „компетентність у спілкуванні – це володіння комплексом особистісних можливостей, один із показників психологічної зрілості та компетентності. [9, 130]”. Такий підхід до розкриття поняття свідчить, що основою комунікативної компетентності є соціальний інтелект. Аналізуючи в своїх працях структуру компетентності у спілкуванні, психолог стверджує, що „до складу компетентності у спілкуванні слід віднести когнітивні, виконавські й емоційні компоненти [9, 133]”. Отже, розвиток пізнавального (когнітивного) компонента включає поглиблення самопізнання та пізнання комунікативних партнерів по спілкуванню та необхідні знання у сфері спілкування в усій різноманітності його форм і ситуацій.

Заслужують на увагу думки Ю.Жукова, Л.Петровської, П.Растяннікова щодо порівняння понять „комунікативна компетентність” та „компетентність у спілкуванні”, що розглядаються як здатність установлювати та підтримувати необхідні контакти із людьми. Аналізуючи структуру компетентності в спілкуванні, науковці стверджують, що до складу компетентності в спілкуванні слід віднести когнітивні (орієнтованість, психологічні знання і перцептивні здібності), виконавські (уміння і навички), емоційні (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти [4, с.20]”.

Констатуємо, що комунікативна компетентність володіє ознаками системи, має внутрішню структуру, включає в себе ряд взаємопов’язаних компонентів, що знаходяться між собою у певних відношеннях і утворюють цілісність, єдність. Тому нам імпонують думки М.Обозова й Л.Барановської щодо тлумачення поняття комунікативної компетентності як системи внутрішніх ресурсів

ефективної взаємодії: ситуацій спілкування, ролей, стереотипів, установок, знань, умінь, навичок. М.Обозов визначає комунікативну компетентність у двох аспектах: „... як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що базується на знаннях і чуттєвому досвіді, і як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими людьми завдяки розумінню себе та інших в умовах постійної зміни психічних станів, міжособистісних стосунків, соціальної й виробничої ситуації [7, с.191]”. Л.Барановська дотримується думки, що „комунікативна компетентність – це здатність до ефективного спілкування, це такий рівень навичок взаємодії з людьми, котрий дозволяє індивіду в межах своїх здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві [1, с.146]”.

Отже, аналіз наукових студій, що подають тлумачення понять „компетентність”, „компетенція”, „комунікативна компетентність”, „комунікативна компетенція” дозволив нам визначити комунікативні уміння й навички, які повинен набути студент-нефілолог, що, на наш погляд, становлять основу його комунікативної компетентності, що є важливим компонентом формування професійно-комунікативної компетентності й українськомовної комунікативної компетентності:

- орієнтуватися в різноманітних ситуаціях спілкування, які засновані на знаннях та життєвому досвіді;
- вибирати або готувати вдалу (що має найбільш зручні властивості для досягнення мети спілкування) ситуацію спілкування;
- формулювати конкретне виробниче завдання (або правильно зрозуміти його, якщо таке завдання дається керівництвом) і окреслювати способи й засоби виконання їх;
- обмінюватися інформацією (точно й у бажаному обсязі отримувати та передавати інформацію), включаючи навички активного слухання;
- організовувати працівників на виконання окресленого завдання і координувати їхні виробничі дії, використовуючи навички генеративного спілкування (креативне володіння технікою породження нових ідей);
- стимулювати і спрямовувати творчий пошук ідей з боку працівників виробництва, використовуючи навички управління груповим спілкуванням, у тому числі при прийнятті групових рішень;
- точно і глибоко орієнтуватися в інших людях, розуміти їх психологічний стан, бути спостережливим і проникливим, використовуючи навички надання емоційної підтримки;
- забезпечувати контроль та оцінювання виконаних завдань;
- організовувати „міжособистісний простір” у процесі спілкування з людьми;
- застосовувати мовні засоби, що відповідають лексико-граматичним законам української літературної мови, культурі українськомовної професійної комунікації;

– будувати контакти з людьми, усвідомлюючи і долаючи комунікативні бар'єри тощо.

Психологи, психолінгвісти й лінгводидакти дотримуються думки, що компетенції, на основі яких удосконалюються відповідні комунікативні уміння й навички, що активно впливають на розвиток комунікативної компетентності студентів, формуються на всіх трьох рівнях: як спеціально-предметні – на уроках української мови; як міжпредметні – забезпечують оволодіння знаннями з різних освітніх галузей, як надпредметні – сприяють розвитку логіки, пам'яті, різноманітних інтересів, здібностей, емоцій, почуттів тощо.

На нашу думку, комунікативна компетентність, яка має декілька джерел розвитку в процесі становлення особистості молодого фахівця, випускника технічного вишу, сприяє трансляції комунікативних умінь і навичок у процесі міжособистісної взаємодії з іншими людьми; впливає на аналіз актів комунікації, програвання в уяві комунікативних ситуацій; оволодіння культурною спадщиною та нормами української літературної мови. Таким чином, формування та розвиток комунікативної компетентності студентів технічного вишу на заняттях з української мови є ключовим завданням у процесі підвищення їхнього рівня професіоналізму в умовах глобалізації економіки, найтіснішого переплетіння інформаційних потоків.

Отже, українськомовна комунікативна компетентність – це одна з найважливіших значущих характеристик сучасного спеціаліста – українськомовної особистості, з високим рівнем комунікативної компетентності, що ґрунтується на вивченні українською (державною) мовою як гуманітарних, так і фахових дисциплін, і є основою формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

Література

- 1. Барановська Л. В.** Комунікативна компетентність викладача вузу / Л. В. Барановська // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / ред. кол. Гузій Н. В. та ін. – К. : НПУ, 1999. – С. 146 – 149.
- 2. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
- 3. Державний стандарт базової і повної середньої освіти** // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76 – 81.
- 4. Жуков Ю. М.** Диагностика и развитие компетентности в общении. Специальный практикум по социальной психологии / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 104 с.
- 5. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
- 6. Мацько Л.** Матимемо те, що зробимо. До питання формування мовної культури / Л. Мацько // Дивослово. – 2001. – № 9. – С. 2-3.
- 7. Обозов М. М.** Психологія міжособистісних відносин / М. М. Обозов. – К. : Либідь, 1990. – 191 с.
- 8. Рекомендації Парламенту і Ради Європи від**

12 грудня 2006 року „Про ключові компетенції навчання протягом усього життя” (2006/962/ЄС). – Режим доступу : [http:// adukatar.net/wiki/index](http://adukatar.net/wiki/index). **9. Холостова Е. И.** Технология социальной работы / Е. И. Холостова. – М. : ИНФА, 2003. – 400 с. **10. Хуторской А. В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58 – 64.

Шиянюк Л. В. Українськомовна комунікативна компетентність як наукове поняття.

У статті на основі аналізу наукових досліджень з психології, педагогіки, лінгвістики, лінгводидактики дається наукове визначення понять: „компетентність”, „компетенція”, „комунікативна компетентність”, „ комунікативна компетенція”; обґрунтовано поняття „комунікативна компетентність” та її роль у формуванні українськомовної комунікативної компетентності студентів-нефілологів.

Ключові слова: компетентність, компетенція, комунікативна компетентність, комунікативна компетенція, українськомовна комунікативна компетентність.

Шиянюк Л. В. Украинская языковая коммуникативная компетентность как научное понятие.

В статье на основе анализа научных исследований по психологии, педагогике, лингвистике, лингводидактике дается научное определение понятий „компетентность”, „компетенция”, „ коммуникативная компетентность”, „коммуникативная компетенция”; обосновано понятие „коммуникативная компетентность” и ее роль в формировании украинской языковой коммуникативной компетентности студентов-нефилологов.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, коммуникативная компетентность, коммуникативная компетенция, украиноязычная коммуникативная компетентность.

Shyanyuk L. Ukrainian language communicative competence like scientific concept.

The article, based on science research from psychology, linguistics, linguo didactics, provides a scientific definition of concepts: “competency”, “competence”, “communicative competence”; grounds the concept “communicative competency” and its role in forming of the Ukrainian communicative competency of the non-philologist students.

Key words: competence, competency, communicative competence, communicative competency, Ukrainian language communicative competence.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аржанцева Тетяна Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання філологічних дисциплін Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського.

Бакум Зінаїда Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Балуєва Юлія Вікторівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Бондар Леся Вікторівна – аспірант кафедри англійської мови технічного спрямування № 1, старший викладач кафедри теорії, практики та перекладу французької мови факультету лінгвістики Національного технічного університету України „Київський політехнічний інститут”.

Голуб Ніна Борисівна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук.

Гордієнко Галина Василівна – доцент кафедри документознавства та інформаційної діяльності Відкритого міжнародного університету розвитку людини „Україна”.

Горіна Жанна Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського.

Денищич Тетяна Альбертівна – аспірантка кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Кулик Олена Дмитрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Мамчур Лідія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практичного мовознавства Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Мельник Тамара Валентинівна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Овсієнко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української лінгвістики і методики навчання ДВНЗ „Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди”.

Починкова Марія Миколаївна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Прокопенко Ліліана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри української філології Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Прядка Яна Юріївна – 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.

Савінова Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загального і прикладного мовознавства Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського.

Сімоненко Людмила Юріївна – викладач кафедри української мови та літератури Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Солодюк Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

Хоменко Олена Вікторівна – старший викладач кафедри гуманітарних наук філії Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) у м. Армянську.

Черних Ірина Олександрівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шевцова Валентина Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови та літератури Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Шиянюк Лариса Василівна – аспірантка кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Відповідальний за випуск:
д-р п. н., проф. **Горошкіна О.М.**

Здано до склад. **27.04.2011** р. Підп. до друку **27.05.2011** р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. **26,27**. Наклад 200 прим. Зам. № **90**.

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.