

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

№ 4 (167) лютий

2009

2009 лютий № 4 (167)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

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

Друкований орган
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № 7 від 27 лютого 2009 року)

Виходить 2 рази на місяць

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор –
доктор педагогічних наук,
професор **Харченко С. Я.**
Перший заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Синельникова Л. М.**
Заступник головного редактора –
доктор філологічних наук,
професор **Ужченко В. Д.**
Відповідальний секретар –
доктор філологічних наук,
професор **Галич О. А.**
Члени редколегії:
доктор педагогічних наук,
професор **Курило В. С.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Ваховський Л. Ц.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Хриков Є. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Чиж О. Н.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Алфімов В. М.,**
доктор педагогічних наук,
професор **Гавриш Н. В.**

Засновник – Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

Збірник наукових праць, ліцензований ВАК України за напрямками: педагогіка, історія, філологія, біологія (Бюлетень ВАК України. – 1999. – № 4 (12))

Матеріали номера друкуються мовою оригіналу

EDITORIAL BOARD:

Editor-in-chief –
Doctor of Pedagogical Prof.
Kharchenko S. Y.
First Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Sinelnikova L. M.
Deputy –
Doctor of Philology Prof.
Uzhchenko V. D.
Executive secretary –
Doctor of Philology Prof.
Galich O. A.
Editorial Board Members:
Doctor of Pedagogical Prof.
Kurylo V. S.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Vakhovskiy L. Z.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Khrycov E. M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Chizh O. N.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Alfimov V. M.,
Doctor of Pedagogical Prof.
Gavrich N. V.

Founder – Luhansk Taras Shevchenko National University

The collection of studies on Pedagogic, History, Philology, Biology licensed by the Higher Attestation Board of Ukraine (HAB) (Bulletin HAB of Ukraine. – 1999. – No. 4 (12))

The materials are published in the original

Видавництво Державного закладу „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”:
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011.
Тел./факс: (0642) 58-03-20.
e-mail: mail@luguniv.edu.ua

© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2009

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Андрієць О. Принципи опрацювання науково-навчальних текстів старшокласниками на уроках української мови у класах з поглибленим її вивченням..... | 6 |
| 2. Бакум З. Формування акцентуаційних умінь і навичок учнів..... | 12 |
| 3. Балусєва Ю., Нікітіна А. Психолого-педагогічні чинники застосування мультимедійних засобів навчання української мови у старших класах..... | 17 |
| 4. Богданець-Білоskalенко Н. Художні тексти читанок як засіб формування особистості..... | 23 |
| 5. Горошкіна О. Роль риторики у формуванні мовної особистості учня..... | 28 |
| 6. Дворянкiна К. Упровадження елективних курсів з української мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах..... | 37 |
| 7. Заболотна І. Естетичність невербальних засобів спілкування..... | 43 |
| 8. Маркотенко Т., Мельник Л. Формування граматично правильного мовлення дітей у дошкільних закладах освіти..... | 48 |
| 9. Мордовцева Н. Своєрідність використання лінгвістичних мініатюр на уроках української мови в старших класах | 54 |
| 10. Попова Л. Лінгводидактичні засади вдосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів..... | 59 |
| 11. Правова Н. Труднощі аудіювання українського мовлення російськомовними молодшими школярами..... | 65 |
| 12. Солодюк Н. Використання методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей..... | 71 |
| 13. Харківська С. Навчання учнів мовленнєвого етикету: лінгвістичний та психолінгвістичний аспекти..... | 77 |

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 14. Безгодова Н. Комунікативні ознаки мовлення – складова професійної культури майбутніх учителів природничого профілю..... | 84 |
| 15. Голуб Н. Організація самостійної роботи студентів під час вивчення риторики..... | 88 |
| 16. Данкєєва О. Мовленнєва складова професійної компетентності студентів-майбутніх землевпорядників..... | 102 |
| 17. Дроздова І. Формування навичок професійного діалогічного мовлення з елементами дискусії у процесі навчання української мови студентів ВНЗ..... | 109 |
| 18. Калюжна В. О некоторых проблемах построения программы по иностранному языку в неязыковом вузе..... | 117 |

| | | |
|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 19. | Кравчук О. Дидактичні основи використання лінгвістичного аналізу тексту у ВНЗ..... | 123 |
| 20. | Нікітіна А. Вербальний рівень педагогічного дискурсу: лінгвістичний, психолінгвістичний аспекти..... | 130 |
| 21. | Павлова О. Інформаційна культура студента-філолога як виявлення інтелектуального особистісного потенціалу..... | 139 |
| 22. | Починкова М. Структурно-змістові особливості дистанційного курсу філологічного спрямування..... | 145 |
| 23. | Сергієнко Л. Дидактична гра як метод активного навчання предметів філологічного циклу в педагогічному коледжі..... | 149 |
| 24. | Скорофатова А. Формування комунікативної компетенції працівників органів внутрішніх справ..... | 156 |
| 25. | Студенікіна В. Удосконалення методичної компетентності вчителів української мови на курсах підвищення кваліфікації..... | 163 |
| 26. | Черних І. Теоретичні засади розвитку мовлення майбутніх лікарів..... | 170 |
| 27. | Шепетко Ю. Електронний підручник як засіб навчання молодого покоління..... | 175 |
| 28. | Шикарева Г. Особливості формування лінгвістичних понять у майбутніх учителів початкових класів у процесі професійної підготовки..... | 181 |
| 29. | Скрябіна Т. Діагностика рівня сформованості ціннісної сфери у студентів медичного університету..... | |
| 30. | Сорокіна Г. Проблеми екологізації туристської освіти в Україні..... | |
| 31. | Трегубенко О. Про необхідність історико-педагогічного аналізу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти..... | |
| | Відомості про авторів..... | 187 |

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 811.161.2:801.8

О. Андрієць

ПРИНЦИПИ ОПРАЦЮВАННЯ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНИХ ТЕКСТІВ СТАРШОКЛАСНИКАМИ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У КЛАСАХ З ПОГЛИБЛЕНИМ ЇЇ ВИВЧЕННЯМ

Динамічні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, інтеграція України в світове співтовариство, обмін досвідом, значні досягнення в різних сферах життя сприяють самоусвідомленню та духовному зростанню української нації, зміні суспільних стереотипів у нової генерації української молоді. Орієнтація на світові стандарти ставить перед державою вимоги: забезпечити широкі можливості для розвитку особистості, розкриття її інтелектуального та творчого потенціалу.

Значні досягнення останніх десятиріч в освітній галузі, зокрема в методиці, удосконалення й реформування шкільної освіти зумовило необхідність відображення традицій і новацій у дидактичній науці. У зв'язку з цим постає проблема з'ясування сутності сучасного уроку української мови, його місця в навчально-виховному процесі, структури, використанні найбільш ефективних принципів, методів і прийомів.

Головною *метою* статті є визначення ефективних і оптимальних принципів навчання на уроках української мови засобами науково-навчальних текстів, які є для сучасного школяра джерелом знань і складають тверде підґрунтя в пізнанні, засвоєнні та відтворенні необхідної навчальної інформації.

У процесі формування та вдосконалення комунікативних умінь і навичок учнів загальноосвітньої школи, що за державними документами є одними з провідних аспектів навчання, нами виділено низку загальнодидактичних і лінгводидактичних принципів. Проблема добору принципів завжди актуальна, вона розв'язувалася багатьма вченими – О. Біляєвим, М. Вашуленком, Є. Голобородько, О. Горошкіною, В. Масальським, Г. Михайловською, М. Пентилюк, С. Чавдаровим, М. Шанським та ін.

Відомо, що **принципи навчання** – це певна система основних дидактичних вимог до навчання, дотримання яких забезпечує його ефективність [1, с. 271]. В основу роботи з науково-навчальними текстами в старших класах з поглибленим вивченням української мови покладено такі загальнодидактичні принципи: науковості, наступності та перспективності, систематичності й послідовності, доступності, наочності, свідомості й активності учнів, міцності знань, умінь і навичок, зв'язку навчання з життям, з мовною практикою. Розглянемо деякі з них.

Науковість – дидактичний принцип, що вимагає такого змісту

навчання, котрий би „знайомив учнів з науковими об’єктивними фактами, поняттями, законами, теоріями всіх основних розділів відповідної галузі науки, по можливості наближався до розкриття її сучасних досягнень і перспектив розвитку в подальшому [9, с. 24]”.

Сутність цього принципу в тому, що навчання мови здійснюється на підставі точних, перевірених даних лінгвістичної науки, включаючи її новітні досягнення, а також зв’язок з іншими науками (культурою мовлення, стилістикою, риторикою тощо), тобто старшокласники мають одержати науково обґрунтовані знання. За цим принципом удосконалення навичок роботи з науково-навчальним текстом учнів старших класів полягає у відповідності змісту шкільного курсу української мови з її поглибленим вивченням загальноновизнаним фактам, поняттям теорії, структури тексту.

Якість та міцність знань, кількісний рівень виучуваного навчального матеріалу залежить від принципу **наступності й перспективності**, що закладений в основі Державного стандарту базової і повної середньої освіти. Реалізація цього принципу довготривала, адже лише за умови усвідомленої внутрішньої логіки, неперервного цілеспрямованого навчання, що здійснюється за певною системою та поступовим оволодінням ускладнюваного навчального матеріалу на певних етапах старшокласник сприйматиме усне та писемне мовлення, користуючися різними способами засвоєння почутого й прочитаного науково-навчального тексту, відтворюватиме готові й створюватиме власні тексти різних типів, жанрів, даючи їм критичну лінгвістичну оцінку.

Суттєвий внесок у розвиток принципу наступності й перспективності зробили психологи Б. Ананьєв, Г. Люблінська та методисти М. Вашуленко, М. Львов, Г. Михайловська, М. Пентилюк, Л. Федоренко, Т. Чижова. Наступність у навчанні мови реалізується через опору на засвоєний і вивчений учнями матеріал, на основі якого взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого утворюється система міцних та глибоких знань, умінь і навичок, пов’язана з перспективністю навчання мови [3, с. 92]. Зосереджена увага на принципі наступності й перспективності сприяє поглибленому вивченню української мови на основі науково-навчальних текстів й забезпечує міцність розвитку наукового мовлення з перспективою на майбутнє.

Важливим для нашого дослідження є принцип **систематичності та послідовності**, виділений ученими-дидактами Б. Бабанським, М. Даниловим, Б. Єсіповим [7]. Оскільки в навчальному процесі курс поглибленого вивчення мови розрахований на кілька років, він має чітку систему викладання. Систематичність передбачається у встановленні зв’язків між окремими розділами і темами (внутрішньопредметні зв’язки) та між предметами (міжпредметні зв’язки). Таким чином, учні засвоюють систему знань про текст, його особливості, жанрову і стильову різноманітність.

Принцип послідовності особливо важливий під час складання програми з української мови для поглибленого її вивчення, де враховуються також принципи лінійності (вивчення нового матеріалу з повторенням попереднього) та концентричності (вивчення без повторення, на більш високому рівні мислення учнів з кожним наступним уроком).

Підвищенню інтересу до знань та полегшенню їх засвоєння сприяє принцип **наочності**, що полягає у „формуванні в учнів уявлень та понять на основі живого сприйняття предмета і явищ [6, с. 78]”.

У сучасній дидактиці виділяють наочність натуральну (рослини, тварини, зоряне небо, явища природи тощо), образну (картини, таблиці, моделі), символічну (графіки, діаграми, схеми, формули) [1, с. 273], а також слухову та зорову (аудіо-візуальну) [6, с. 78].

Сучасна лінгводидактика рекомендує під час опрацювання науково-навчальних текстів використовувати наочність, підпорядковану чітко окресленій меті, завданням, розвитку самостійності й активності старшокласників. Демонстрація наочності на уроках поглибленого вивчення української мови допомагає школярам засвоїти навчальний матеріал, усвідомити його суть, викликати потребу в творчому застосуванні наукового мовлення у власній практичній діяльності, пробудити прагнення до точного, правильного мовлення, бажання оперувати науковими термінами тощо. Мета використання наочності різна: наочність може бути джерелом нової інформації чи суттєвим доповненням, увиразненням наукового матеріалу, вона може сприяти поглибленню або закріпленню отриманих знань, створювати відповідний настрій для подальшої роботи зі складним науково-навчальним текстом.

Учені-лінгводидакти (О. Біляєв, Є. Голобородько, Л. Федоренко, М. Пентиліук) виокремлюють принцип **доступності**, пов'язаний з організацією навчання на основі вікових особливостей та рівнем підготовленості школярів. Хоча в нашому дослідженні йдеться про “особливих” школярів так званих гуманітарних, філологічних класів, принцип доступності повинен передбачати викладання складних лінгвістичних тем у дохідливій для старшокласників формі. Уміло поданий учителем важкий для сприймання науково-навчальний матеріал активізує розвивальний вплив навчання учнів, удосконалює їхню мисленнєву діяльність, мовну ерудицію.

Принцип **свідомості й активності учнів** полягає в позитивному результаті мовленнєвої діяльності, що визначається дієвістю школяра у світі наукового пізнання. Активне й свідоме засвоєння знань про текст, його види, жанри, стилі, формування й удосконалення лінгвістичних умінь та навичок супроводжують різноманітні операції мисленнєвого характеру – аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, індукція, дедукція. Завдяки цьому старшокласники з'ясовують взаємозв'язки у вивченому матеріалі, свідомо формулюють думки в усній і писемній формі.

У ході роботи над науково-навчальним текстом (починаючи з середніх класів) діє дидактичний принцип **міцності знань, умінь і навичок**. Він відзначається довготривалим засвоєнням учнями різноманітних науково-навчальних текстів, фіксацією їх у пам'яті, вільним відтворенням навчальної інформації та застосуванням на практиці. Ефективність принципу полягає не тільки в міцних знаннях учнів, а й у розвитку когнітивно-комунікативної компетенції старшокласника, здатного використовувати вивчений матеріал у своїй мовленнєвій діяльності.

Зв'язок навчання з життям, мовленнєвою практикою. Цей принцип виявляється в активному використанні життєвого досвіду учнів на уроках, застосуванні набутих знань на практиці, у громадському житті. З погляду методики мови, зв'язок навчання з життям спрямований на оволодіння учнями мовними вміннями та навичками (навичками мовлення, читання, письма, сприйняття мовлення); уміння робити наукові доповіді, складати відгуки, рецензії тощо.

Поряд із загальнодидактичними варто виділити лінгводидактичні принципи, аналіз яких зустрічається в працях О. Біляєва, Ф. Буслаєва, Є. Голобородько, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентилюк, О. Текучова, Л. Федоренко та ін.

Традиційно до лінгводидактичних належать принципи засвоєння мови (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, К. Ушинський); розуміння мовних значень і розвиток лексичних та граматичних навичок, уваги до виразових засобів мовлення, зіставлення писемної форми мовлення з усною (Л. Федоренко); взаємозалежності вивчення мови й розвитку мислення, взаємозалежності вивчення граматики та засвоєння навичок літературного читання, взаємозумовленості навчання граматики й засвоєння мовленнєвих навичок (О. Текучов).

Детальну класифікацію принципів навчання мови подає К. Плиско, до яких відносить пізнавально-практичну спрямованість навчання мови, комунікативну й функціонально-стилістичну спрямованість навчання мови, вивчення мови в структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми й змісту (структури), семантики і функціонування; вивчення мови в міжрівневих і внутрішньорівневих зв'язках; активізацію взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення [8]. Ураховуючи те, що курс поглибленого вивчення української мови в старших класах спрямований на систематизацію та поглиблення знань, набутих в основній школі, формування й розвиток комунікативної компетентності школярів, нами враховані принципи, запропоновані дослідницею, що забезпечують мовний та мовленнєвий розвиток учнів із використанням внутрішньорівневих і міжрівневих зв'язків.

Т. Донченко, зокрема, пише, що власне методичні принципи

навчання української мови впливають із соціальної значущості і соціально-психологічних функцій мови. Серед них дослідниця виділяє такі: 1) відображення в мові духовного багатства народу, його національної самоідентифікації, самосвідомості, моралі, переконань, способу мислення, культури, духовності; 2) здатність мови бути засобом пізнання світу; 3) мислетворча функція мови; 4) конструктивна; 5) комунікативна сутність мови як засобу спілкування; 6) естетична функція мови як форми і засобу творення художньої специфіки літературного твору [2, с. 2].

Аналізуючи принципи навчання рідної мови, М. Пентилюк звертає увагу на такі специфічні (методичні) принципи: взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми; функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови; зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення; взаємозалежність усного й писемного мовлення; вивчення морфології на синтаксичній основі; структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації і виразного читання [4, с. 30]. Ці та інші принципи віддзеркалені в концепції мовної освіти в Україні, реалізовані в шкільних програмах, підручниках та посібниках і є основою сучасної методики навчання рідної мови. Для опрацювання науково-навчальних текстів у класах профільного (філологічного) спрямування найбільш прийнятними є перші п'ять принципів, запропонованих ученим, оскільки саме вони служать підґрунтям для розвитку когнітивно-комунікативних умінь і навичок старшокласників під час опрацювання науково-навчальних текстів.

Окремо варто виділити найважливіший, на нашу думку, принцип міжпредметних зв'язків. Вони „виступають як дидактична умова, що сприяє піднесенню рівня науковості і доступності навчання мови, активізації пізнавальної діяльності учнів, поліпшенню якості знань, умінь і навичок [5, с. 41]”. М.Пентилюк розрізняє три види змістових міжпредметних зв'язків: фактичні, понятійні й теоретичні, мета яких полягає в засвоєнні школярами основ лінгвістичної теорії й вироблення мовленнєвих умінь і навичок [Там само, с. 41]. Ефективність взаємопов'язаного (міжпредметного) навчання в спеціалізованих класах залежить від доречного використання різноманітних методів і прийомів, у результаті чого старшокласники поповнюють і поглиблюють знання про мову як систему, засвоюють її літературні норми, формують у собі розвинену мовну особистість.

Таким чином, ефективному засвоєнню складних науково-навчальних текстів та розвитку мовленнєвої компетентності випускника сприяють принципи навчання, оскільки саме за їх допомогою відбувається підвищення в старшокласника пізнавальної активності, готовності до сприймання і засвоєння навчального матеріалу, посилюється прагнення до поглибленого вивчення науки.

Опрацювання науково-навчальних текстів учнями старших класів з поглибленим вивченням української мови відбувається з урахуванням

принципів науковості, наступності й перспективності, систематичності та послідовності, наочності, доступності, міцності знань, умінь і навичок, взаємозв'язку у вивченні всіх розділів програми, зв'язку вивчення мови з розвитком мовлення, взаємозалежності усного і писемного мовлення, міжпредметних і внутрішньопредметних зв'язків, що створюють додаткові можливості для засвоєння теорії тексту в цілому й науково-навчального зокрема.

Стаття присвячена актуальній проблемі сучасної української методики – загальнодидактичним та лінгводидактичним принципам опрацювання науково-навчальних текстів старшокласниками на уроках української мови загальноосвітньої школи.

Ключові слова: науково-навчальний текст, принципи навчання, загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи.

Статья посвящена актуальной проблеме современной украинской методики – общедидактическим и лингводидактическим принципам работы с научно-учебным текстом старшеклассниками на уроках украинского языка в общеобразовательной школе.

Ключевые слова: научно-учебный текст, принципы обучения, общедидактические и лингводидактические принципы.

The article deals with topical issue of Ukrainian modern methodology – general didactic and lingvodidactic principles of work with scientific and educational texts by the senior pupils on the Ukrainian language lessons in secondary schools.

Key words: scientific and educational text, principles of teaching, general didactic and lingvodidactic principles.

Література

- 1. Волкова Н. П.** Педагогіка : посіб. для студ. вищих навч. закл. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
- 2. Донченко Т.** Власне методичні принципи навчання української мови / Тамара Донченко // Укр. мова і л-ра в шк. – 2004. – № 2. – С. 2–4.
- 3. Мельничайко В. Я.** Українська мова : довід. для учнів та абітурієнтів : навч. посіб. / В. Я. Мельничайко. – Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2004. – 368 с.
- 4. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філол. / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.
- 5. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ. філол. ф-тів ун-тів / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
- 6. Наумчук М. М.** Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови : навч.-метод. посіб. / Наумчук М. М., Лупшинська Л. П. – Тернопіль : Астон, 2003. – 132 с.
- 7. Педагогіка** / под ред. Ю. К. Бабанського. – М. : Просвещение, 1988. – 608 с.
- 8. Плиско К. М.** Лінгводидактичні основи організації навчання української мови в загальноосвітній школі : автореф. дис. ... д-ра пед.

наук : 13.00.02 / Плиско К. М. – К., 1997. – 51 с. 9. **Симоненкова Т. П.** Нові форми проведення уроків з мови / Т. П. Симоненкова // Дивослово. – 1998. – № 5. – С. 23–28.

УДК 811.161.2 : 378

З. Бакум

ФОРМУВАННЯ АКЦЕНТУАЦІЙНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ

Вагомим компонентом мовленнєвої діяльності вважають акцентуаційні уміння і навички. Опис конкретних ознак в артикуляційному, акустичному та перцептивному аспектах, розгляд їхнього функціонування в мовленні складають коло питань, що з'ясовуються серед досліджень *просодичної підсистеми* фонетики.

Термін *просодія* витлумачують у мовознавстві по-різному, оскільки використовують одні й ті ж об'єктивні властивості мовленнєвого сигналу для *сегментної* й *суперсегментної* організації. Окрім того, ознаки, які виступають у ролі просодичних і передають важливу лінгвістичну інформацію, беруть активну участь і в передачі інформації екстралінгвістичної (наприклад, індивідуальний стиль мовлення). До надсегментних, або нелінійних, одиниць мовознавці (Л. Бондарко, Ю. Карпенко, М. Кочерган, М. Панов) відносять *наголос* та *інтонацію*.

Нині в українській, як і в російській та білоруській мовах, прийнято розрізняти *словесний*, *логічний (смісловий)*, *емфатичний* наголоси. У вітчизняному мовознавстві усталилася думка, що перший із них служить засобом фонетичної організації слів: навколо наголошеного складу групуються ненаголошені; кожне повнозначне слово має своє постійне наголошування, тобто наголос є індивідуальною (зовнішньою) ознакою слова і його форм [1, с. 51–54; 6, с. 70–73].

Метою статті є з'ясування лінгвістичних засад вивчення словесного наголосу української мови та етапі поглиблення, узагальнення й систематизації знань з фонетики; визначення ефективних шляхів формування акцентуаційних умінь і навичок гімназистів.

У працях, присвячених дослідженню природи *словесного* наголосу, це явище розглядають як „звукове виділення складу в межах ритмічної структури” (Ю. Карпенко); „виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості” (Н. Тоцька); „виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих даній мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості; наголос характеризує не тільки окремі голосні, а й цілі склади” (Л. Шевченко).

Словесний наголос української мови традиційно характеризують як *силовий*, або *динамічний*, через те, що він передбачає підсилення голосу на

одному із складів слова під час його вимовляння (В. Ващенко, М. Жовтобрюх, Б. Кулик, М. Наконечний). Однак, як зазначає Н. Тоцька, „експериментально-фонетичні дослідження не підтверджують такого розуміння наголосу”, тому, на думку вченої, його варто вважати **якісним, кількісним і силовим** одночасно, в українській мові наголошені голосні характеризує „більша тривалість і виразний тембр, а часом і більша сила”, проте „визначальною його якістю є саме кількість [6, с. 70]”.

Чинні підручники з української мови для гімназій, ліцеїв, колегіумів [8, с. 41–42] містять матеріал, який потребує уточнення, певної систематизації та приведення у відповідність згідно з досягненнями лінгвістичної думки. У навчальній книзі подано такі характеристики наголосу, як: вільний, рухливий, головний, побічний, смисловий, що не зовсім відповідає даним фонетичної теорії, оскільки за основу взято різні критерії. Наприклад, смисловий поставлено в один ряд зі словесним наголосом.

Складні слова, особливо багатоскладові, крім основного наголосу, можуть мати ще й **додатковий**, що характеризується меншою силою [1, с. 51–54; 6, с. 70–73]. За потреби він також позначається спеціальним зв'язком, наприклад: *мо́репла́вання, му́льтимільйо́нер*. Якщо деякі слова і функціонують у літературному мовленні з дублетним акцентуванням, то один із цих наголосів є **основним**, більш уживаним (у словниках він ставиться на першому місці), а другий – **паралельним, допустимим**.

У мовознавстві поширена думка про те, що наголос в українській мові **вільний, різномісний**, бо він може падати на будь-який склад (морфему) слова [6, с. 71; 1, с. 54]. Наприклад, наголошеним буває перший склад (*по́друга, ра́дісний*), другий (*не́на́видіти*) і т. ін. Або ж наголос падає на корінь (*вимо́ва, збі́рний*), префікс (*ві́плата, ро́змір*), суфікс (*поре́дковий, тала́нтіти*), закінчення (*котре́й*). М. Винницький говорить, що „таке тлумачення природи наголосу цілком закономірне, але насправді потребує деякого уточнення”, „уявлення про різномісний наголос виникло на основі порівняння з мовами, у яких наголос фіксований на певному порядковому складі [3, с. 24–25]”. Згодом учений продовжує: „Якби наголос української мови був цілком вільним і різномісним, то він однаково часто падав на будь-який склад”, однак він тяжіє „до визначеного місця у слові – абсолютної його середини [3, с. 25]”.

Словесний наголос української мови буває **нерухомим і рухомим** [1, с. 54; 7, с. 21]. Нерухомим він вважається тоді, коли в усіх формах слова наголошується той самий склад (морфема): *збі́рник, збі́рника, збі́рником*. Якщо ж у різних формах одного й того ж слова наголос змінюється, то в такому разі він кваліфікується як рухомий: *а́втор, а́втора*, але *авторі́*. Проте поняття нерухомого наголосу з позиції фонетичної та морфологічної не завжди збігається. Так, „із фонетичного погляду наголос рухомий тоді, коли він падає на різні склади відповідних форм слова, у той час як із погляду морфологічного наголос вважається рухомим лише тоді, коли наголошено різні морфеми [2, с. 7]”. Якщо наголос пересувається в межах

однієї й тієї ж морфеми, то він є рухомим тільки з фонетичного погляду. Такі випадки в українській мові не часті. Наприклад: *дерево – дере́ва, дзе́ркало – дзерка́ла, ко́лесо – колéса*.

Важливою рисою словесного наголосу є те, що він виконує диференціувальну функцію. Йдеться про випадки, коли за допомогою наголошування розрізняються однакові своїм фонемним (графемним) вираженням слова або їх форми.

Отже, учителям необхідно зазначити, що різним мовам характерні неоднакові типи наголосів. Наприклад, у чеській мові – експіраторний наголос; музичний (тоновий) наголос – у китайській, японській, корейській мовах; у новогрецькій – кількісний. Важливо також відзначити основну складність у засвоєнні українського наголосу: відсутність чітких правил постановки наголосу в словах. Тому увага під час роботи над наголосом зосереджується на відшукуванні місця наголосу у слові, орієнтації не на склад, а на наголошений звук, який виділяється у слові, завдяки тривалості, виразності, тембру, силі:

Чому французи й поляки ніколи не помиляються в наголошуванні? (У французів наголошується лише останній склад: *пюре, кабінет, жакет, Ширак*. У поляків – передостанній склад: *мазурка, приязнь, почекай*). А в українській?

Прочитайте подані слова єдиним фонетичним потоком кілька разів: *оповідач, підружка, сумчастий, туфля, фено́мен, сплячі, сум'ятливий* і зробіть відповідні висновки.

Використання мнемонічних прийомів також допоможе учням правильно запам'ятати наголос у словах, де найчастіше відбуваються відхилення від акцентуаційних норм:

*Це, діти, не просто трава –
Жалка, куслива кропива́.*

*Останній, тисячний був метр,
Скінчився, врешті кілометр.*

Відомо, що наголос як фонологічний засіб по-різному виявляє себе на мовних рівнях, оскільки він, будучи додатковим граматичним засобом [1, с. 94], взаємодіє з різноманітними основними засобами, а ця взаємодія відбувається в межах різних систем.

Зміни наголосу на лексичному рівні пов'язані з роллю наголосу як індивідуальної ознаки слова, тобто ознаки певного слова на відміну від іншого. У такому разі однією з найвагоміших є **смислорозрізнювальна** функція наголосу, коли він служить засобом розмежування суто лексичного значення графемно тотожних слів: *А я дививсь. Попасту під замóк У зáмок до страхітної потвори. Я не боявсь* (Д. Павличко).

Учням доцільно демонструвати слова, у яких зміна місця наголосу впливає на значення. Ознайомлення з цією роллю наголосу показує досить важливий аспект мови, доводить необхідність правильного розуміння однакових за звучанням, але різних за значенням і наголосом слів.

Розглядаючи такі слова, учні вправляються в розмежуванні значення слова відповідно до наголосу. Спостереження варто супроводжувати виділенням наголошеного голосного звука у слові. Під час виконання таких завдань зосереджується увага на значенні слів.

На словотвірному рівні „зміни в наголошуванні великою мірою визначаються особливостями акцентно-структурного уподібнення – у межах певних категорій слів, об'єднаних тим чи тим словотвірним формантом [4, с. 34–35]”. Наприклад, *адресува́ти – адресо́ваний, вихо́вувати – ви́хований*.

В українській мові, як і в інших східнослов'янських, наголос може бути предметом вивчення і фонетики, і морфології. З фонетичного погляду він припадає на якийсь певний склад слова, з морфологічного – на морфему, це означає, що в структурі певної морфеми даного слова (словоформи) є наголошений склад. Під час характеристики акцентуаційних особливостей частин мови „вживаються терміни: **кореневий (накореневий), префіксальний, суфіксальний і флективний** наголос, а при акцентуаційному аналізі словоформ повнозначних (відмінюваних) частин мови – такі терміни, як **наосно́вний і флективний** наголос [2, с. 7].

Щодо граматичного аспекту, словозмінного (парадигматичного) наголосу, то тут як основна тенденція постає тенденція „граматикалізації” (використання наголосу як засобу розмежування окремих граматичних форм в підпарадигмах і для розмежування всієї системи форм парадигм [4, с. 35]. Наприклад: *то́м – томі́*.

Словесний наголос виконує і **форморозрізнявальну** функцію, виступає засобом диференціації лише граматичних значень фонемно однакових словоформ. Ця функція наголосу найчастіше виявляється через розмежування відмінкових форм іменників одного й того ж роду у родовому відмінку однини та називному і знахідному відмінках множини: *У вас **права́**, ми ж охоро́нці **пра́ва*** (Л. Костенко).

Наголос служить форморозрізнявачем також дієслівних форм недоконаного й доконаного виду і в небагатьох випадках – форм часу: *Ти **прислуха́лась**? То вже було **прислу́хатись**, як слід* (Леся Українка).

Учням можна запропонувати вправу, де вони змогли б простежити, як впливає зміна наголосу на лексичне, граматичне чи лексико-граматичне значення слів: *орган, замок, приклад, вилки, атлас, колос, говірка, батьківщина; дядьків, різка, палка, струнка, липка, борони, жи́ла, ді́дів, батьків; вибі́гав, ви́грає, ви́кликати, висипа́ти, зрі́зати, склика́ти, призна́юся, закида́ти; пальта́, руки́, ноги́, ві́кна, моря́, лі́та, сестри́, землі́, весни́; тепло́, хліба́, ві́вса, пше́ниці; по́верх, шля́хом, про́шу, варе́ний, учений́, ніколи́, нія́к, нікуди́, ніким, нікого́*.

Словесний наголос виконує ще й **стилістичну** функцію. Будучи поставлений автором у тексті, має певне функційно-стилістичне навантаження. Наприклад, „**Професо́ри**”, *носителі риз...*” (Д. Павличко).

Основна фонологічна функція словесного наголосу полягає в тому, що він, як і фонема, є обов'язковим елементом звукового обриса слова. Цю

функцію Л. Зіндер називає *конститутивною* [5, с. 259]. Такі слова, як *ро́зум, му́дрий, щі́рий*, наприклад, характеризуються не лише обов'язковими для них ланцюжками фонем, а й наголосом на першому складі.

У школі словесному наголосу необхідно приділяти увагу не лише для формування фонетичних, лексичних і граматичних знань, але й для вдосконалення вмінь добирати літературну вимовну норму слова, що мають діалектні, просторічні, жаргонні варіанти.

Варто звернути увагу на те, що в нормованій вимові зберігаються обидва варіанти, але вони відрізняються один від одного лексично, граматично і стилістично. Наприклад, *бро́ня (закріплення за ким-небудь) – броня́ (захисна сталева обшивка)*.

Отже, аналіз, пов'язаний із проблемами визначення характеристики українського наголосу, дає змогу уточнити зміст гімназійної мовної освіти. Ми дотримуємося положень про те, що на етапі узагальнення та систематизації знань із фонетики в гімназії доцільно визначати наголос як виділення одного складу слова за допомогою артикуляційних засобів, властивих мові, – м'язової напруженості мовного апарату, збільшення сили видиху, зростання тривалості. За своїм характером наголос в українській мові кваліфікується як тривалий, якісний і силовий. Складні слова, особливо багатоскладові, крім основного наголосу, можуть мати ще й додатковий, окрім того, він характеризується як вільний, рухомий і нерухомий.

У статті з'ясовано лінгвістичні засади вивчення словесного наголосу української мови на етапі поглиблення, узагальнення та систематизації знань з фонетики, запропоновано прийоми формування акцентуаційних умінь учнів.

Ключові слова: акцентуаційні вміння і навички, наголос, словесний наголос.

В статтє раскрываются лингвистические основы изучения словесного ударения в украинском языке на этапе углубления, обобщения и систематизации знаний по фонетики, предложены приёмы формирования акцентных умений учащихся.

Ключевые слова: акцентные умения и навыки, ударение, словесное ударение.

This article deals with linguistic principles of oral learning in Ukrainian language on the deepening, generalization and sistematization stage of knowledge in phonetics, have offered students' accent technigues of skills forming.

Key words: accent skills, stress, oral stress.

Література

1. **Бондар О. І.** Сучасна українська мова : фонетика. Фонологія. Орфоепія. Графіка. Орфографія. Лексикологія. Лексикографія : навч. посіб. / Бондар О. І., Карпенко Ю. О., Микитин-Друженець М. Л. – К. : Академія, 2006. – 368 с. 2. **Винницький В. М.** Наголос у сучасній українській мові / Василь Михайлович Винницький. – К. : Рад. шк., 1984. – 160 с.

- 3. Винницький В. М.** Українська акцентна система : становлення та розвиток / Василь Михайлович Винницький. – Л. : Біблос, 2002. – 576 с.
- 4. Грамматические** исследования : функционально-стилистический аспект : морфология. Словообразование. Синтаксис. – М. : Наука, 1991. – 247 с.
- 5. Зиндер Л. Р.** Общая фонетика : учеб. пособие / Лев Рафаилович Зиндер. – 2-е изд. перераб. и доп. – М. : Высш. шк., 1979. – 312 с.
- 6. Сучасна** українська літературна мова : підручник / А. П. Грищенко, Л. І. Мацько, М. Я. Плющ та ін. ; за ред. А. П. Грищенка. – 3-тє вид., доп. – К. : Вища шк., 2002. – 439 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 шк., 1994. – 414 с.
- 8. Тихоша В. І.** Рідна мова : підруч. для 10 кл. гімназій, ліцеїв та шк. з поглибл. вивч. укр. мови / В. І. Тихоша, М. Я. Плющ, С. О. Караман. – К. : Освіта, 2004. – 352 с.

УДК 372.881.116.12 12:004

Ю. Балуєва, А. Нікітіна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАСТОСУВАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У СТАРШИХ КЛАСАХ

У зв'язку з особистісно орієнтованим розвитком навчання та його індивідуалізацією зміст і завдання освіти оновлюються в напрямках розширення, диференціації та інтеграції знань, активізації процесу формування творчих здібностей учнів, умінь і навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних проблемних завдань. Це стосується й навчання української мови. Сучасний урок – це поєднання різноманітних методів, прийомів, засобів навчання, педагогічної теорії та практики, майстерності, духовності тощо. Метою сучасного уроку української мови постає не лише здобуття знань, отримання певної інформації учнями, а й орієнтація в інформаційному просторі, пошуково-дослідницька діяльність. Набуває актуальності не констатація проблеми, а її доцільне розв'язання [2, с. 87].

Серед дослідників, які торкаються питання застосування мультимедійних засобів у навчанні, слід зазначити таких: М. Жалдак, В. Биков, Р. Гуревич, Л. Землянова, В. Шолохович, В. Афанасьєв, Ю. Батурін, Д. Белл, М. Мазур, А. Урсул, А. Девід та ін. У наукових працях цих дослідників сформульовані основні педагогічні вимоги, розглянуті дидактичні та методичні принципи, які повинні враховуватися в процесі розробки й упровадження нових засобів навчання.

Метою статті є теоретичне обґрунтування основних психологічних чинників та висвітлення педагогічних аспектів застосування нових засобів навчання (мультимедійних) для забезпечення обов'язкового рівня знань школярів і становлення всебічно розвиненої особистості.

Для створення належних (продуктивних) умов вивчення української мови на допомогу вчителю-філологу приходять сучасні засоби навчання – мультимедійні. **Мультимедіа** (лат. *Multum + Medium*) – комбінування різних форм представлення інформації на одному носії, наприклад текстової, звукової і графічної, або, останнім часом все частіше – анімації і відео. Характерна, якщо не визначальна, особливість мультимедійних веб-вузлів і компакт-дисків – гіперпосилання. Поняття, що означає сполучення звукових, текстових і цифрових сигналів, а також нерухомих і рухомих образів. Так, мультимедійна база даних буде вмещувати текстову й образну інформацію, відеокліпи й таблиці, і все це має однаково легкий доступ. Мультимедійна телекомунікаційна послуга дозволяє користувачеві посилати й одержувати будь-яку форму інформації, взаємозамінну за бажанням [6].

Застосування мультимедіа в процесі навчання призводить до використання ефективніших підходів до навчання й удосконалення методики викладання. Крім цього, впровадження мультимедійних засобів сприяє підвищенню мотивації навчання школярів, економії навчального часу, глибшому засвоєнню матеріалу на уроках.

З погляду вікової психології вік старшокласників належить до такого періоду розвитку особистості, як юність. Юність – період життя людини, розташований онтогенетично між отрочеством і дорослістю, це рання молодість [4, с. 420]. У педагогічній і психологічній літературі спостерігається неоднозначний підхід до визначення хронологічних рамок ранньої юності. Так, ряд радянських авторів цей вік обмежує 14,5 – 17 роками (В. Давидов, Т. Драгунова, Л. Ітельсон, І. Дубровіна) [1, с. 147].

У сучасних виданнях з вікової психології рання юність визначається як „період життя після отрочтва до дорослості”, тобто від 15-16 до 21-25 років, але при цьому робиться акцент на умовність даних вікових меж. У літературі з педагогіки ранній юнацький вік до 15 – 18 років [4, с. 418]. На відміну від психологічної в педагогічній літературі часто ранню юність асоціюють із старшим шкільним віком, який приблизно відповідає періоду навчання в старших класах загальноосвітньої школи або в середніх професійних навчальних закладах, а школярів цього віку прийнято називати старшокласниками.

Процес навчання в ранньому юнацькому віці повинен, безумовно, протікати з урахуванням своєрідності розвитку психічних процесів, які виступають первинними регуляторами поведінки людини, і саме на їх основі відбувається формування знань, умінь і навичок.

Характеризуючи психічні процеси, спиратимемося на класифікацію А. Реана, який підрозділяє їх на три групи:

- пізнавальні;
- емоційні;
- вольові.

Докладніше розглянемо розвиток пізнавальної сфери (**когнітивні процеси**). До них відносяться психічні процеси, пов'язані зі сприйняттям і переробкою інформації: *відчуття, сприйняття, уявлення, пам'ять, уява, мислення, мова, увага*. Саме завдяки цим процесам людина отримує відомості про навколишній світ і про себе. У ранній юності відбувається прогресивний розвиток теоретичного мислення (старшокласники виявляють логічне мислення, здатність займатися теоретичними міркуваннями та самоаналізом), їхній інтелект формується як цілісна структура.

У цьому віковому періоді починає окреслюватися індивідуальний стиль інтелектуальної діяльності (пізнавальний і когнітивний стилі), формується ментальний досвід, виробляються індивідуальні варіанти способів сприймання, запам'ятовування і мислення, які визначають шляхи набуття, накопичення, перероблення та використання інформації. Водночас багато представників цього віку схильні переоцінювати рівень своїх знань і розумових здібностей. Центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення словесно-логічного мислення. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, абстрагуванням, конкретизацією, узагальненням). Мислення в ранній юності стає системнішим і продуктивнішим, що сприяє систематизації знань [5].

Аудіовізуальні засоби й мультимедіа технології дозволяють більш повно використовувати можливості *відчуття і сприйняття* учнів. На сьогодні за допомогою мультимедійних засобів навчання можуть бути одночасно задіяні зорові, слухові і тактильні відчуття.

Значну роль мультимедійні засоби відіграють для формування знань. Головна перевага цих засобів полягає в тому, що вони безпосередньо залучають учнів до процесу *мислення*, становлення думки, закріплення знань.

Важливою є роль мультимедійних засобів навчання в процесі розвитку *уяви*. Оволодіння навчальним матеріалом з української мови, який ускладнюється в старших класах, вимагає активізації репродуктивної уяви, що позитивно позначається на її розвитку. Виникненню відтворювальної уяви сприяють описи, креслення. Водночас у старшокласників розвивається творча уява в різноманітних видах творчої діяльності (наукової, художньої, технічної та ін.). Без творчої уяви не можна сформулювати гіпотези, пропозиції, створити оригінальні продукти діяльності. Завдяки розвитку в ранньому юнацькому віці здатності до регуляції своєю розумовою діяльністю уява стає керованим процесом і її образи виникають під впливом завдань, які ставить перед старшокласниками зміст навчальної діяльності [5].

Окрім виразні прийоми мультимедійних засобів безпосередньо розраховані на уяву глядача, на його попередні знання, досвід, які допоможуть відтворити, скажімо, ціле за показаною частиною.

Мультимедійні засоби відрізняються динамічністю, властивою не тільки відео- й кінофільмам, але й діафільмам, і серіям діапозитивів, транспарантів або слайдів в презентації. Основа цієї динамічності – не тільки в русі об'єкта на екрані, але й у монтажі, що допомагає виділити суть, найбільш важливе, головне в об'єкті або явищі. У цьому відношенні можливості монтажу не обмежені, він дозволяє проникнути в найглибинніші явища дійсності. В умовах навчального процесу монтаж – інструмент, засіб формування думки школяра.

Мультимедійні засоби навчання здатні допомогти вчителю-філологу зробити процеси викладу нових знань, формування понять, нарешті, узагальнення і практичної перевірки знань цікавими, а процес навчання – постійним пошуком істини. Ключ до цього лежить у проблемному викладі фактів на екрані й у звуковій передачі. Специфіка мультимедіа дозволяє цікаво розкривати суперечності між знанням і незнанням, ставити питання, вирішення яких вимагає самостійних теоретичних і практичних дій, пошуку, подолання ускладнень. У той самий час проблемна ситуація, створена на уроці за допомогою техніки, буде ефективною лише в разі врахування специфіки мультимедійних засобів. Якщо проблема легко створюється словом або традиційною допомогою, то введення в такий урок мультимедіа викликає відчуття штучності й користі приносить мало. Своєрідність мультимедійних засобів виключає механічне перенесення традиційних методичних прийомів на заняття із застосуванням техніки. Таким чином, учитель домагається того, щоб під час відтворення екранного образу в свідомості учнів залишилися найбільш живі і яскраві картини, і водночас, щоб відбувся перехід від конкретних ознак одиничних фактів до абстрагування, виділення істотних ознак.

Однією з основних умов ефективного застосування мультимедійних засобів на уроках української мови в старшій школі є залучення й збереження *уваги*. Розвиток пізнавальної сфери старшокласників відбувається й за рахунок удосконалення їх здатності до цілеспрямованого зосередження уваги на певних об'єктах і явищах, а також переборювання впливу чинників, які відволікають її. Усе це є свідченням розвитку концентрації уваги. Старшокласники цілком свідомо розподіляють і переключають увагу. Прогрес цих властивостей уваги пов'язаний з розвитком логічного мислення.

У старшому шкільному віці зростає роль в навчальній і практичній діяльності післядовільної уваги – уваги, яка виникає на основі довільної й полягає в зосередженні на цікавому предметі, явищі. Прояви різних властивостей уваги старшокласників, зокрема її інтенсивності (ступеня концентрації), стійкості, обсягу тощо, мають суттєві індивідуальні відмінності, які залежать від сформованості інтересів, пізнавальної потреби.

Головним досягненням у розвитку пізнавальної сфери старшокласників є становлення словесно-логічного мислення

(оволодіння логічними операціями), яке тісно пов'язане з розвитком внутрішнього і зовнішнього мовлення; розвиток осмисленості та аперцепції (вплив усього попереднього досвіду людини на його сприйняття) сприймання, творчої уяви, уваги; формування індивідуального стилю інтелектуальної діяльності [5].

Новизна, незвичність, динамічність об'єкта, контрастність зображення, яке подається на уроці через мультимедійні засоби, викликають мимовільну увагу учнів. Одночасна дія голосу диктора, слів персонажів (якщо це відеосюжет) і музики впливають на глядача і, викликаючи мимовільну увагу учнів, сприяє мимовільному запам'ятовуванню матеріалу. Також велику цінність представляє можливість під час використання мультимедійних засобів забезпечувати післядовільну увагу. Робота з ПК (у разі успішної її організації) дає учням певний заряд активності, захоплення. Це створює сприятливу психологічну обстановку й указує на стійку увагу школярів під час роботи з комп'ютером. Можливість видавати інформацію з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття користувачів дозволяє зняти напруженість, яка позитивно впливає на емоційний стан.

Комп'ютеризоване навчання дає змогу вчителям та учням послуговуватися комп'ютером як універсальним засобом оброблення й передавання інформації.

Упровадження комп'ютерної техніки в шкільну практику докорінно змінює зміст навчання та роль учителя в навчально-виховному процесі [3, с. 124].

Щоб комп'ютер став справжнім помічником учителя, передовсім треба створити комп'ютерні навчальні програми, які, з одного боку, слугували б основою для створення сценаріїв навчальних програм для персональних комп'ютерів, а з іншого – для унаочнення теми чи розділу, що вивчається (у разі відсутності комп'ютера).

Використання комп'ютера, мультимедіа зокрема, змінює форму подачі матеріалу на уроці. Так, частина навчального матеріалу, яка раніше отримувалася головним чином від учителя або з підручника, подається тепер на екрані, через звук, зображення тощо, змінюючи характер навчання.

Застосування мультимедійних засобів на уроках „створює реальні можливості для відпрацювання й більш глибокого засвоєння української мови, а також укладання дидактичних матеріалів до занять, створення зорових опор, автоматизованих словників, довідників, комунікативних підручників, навчальних посібників для учнів і т.д. [3, с. 128]”.

Нові підходи до навчання української мови дозволяють уникнути механічного перенесення форм, методів та способів організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, внести істотні зміни в зовнішню (типи, структура) та внутрішню (методи, прийоми, засоби навчання) організацію уроку мови, на якому досягаються максимально можливі результати в роботі зі здібними учнями на засадах диференціації, індивідуалізації та інтенсифікації. Крім того, вивчення

оновленого змісту курсу української мови в чотирьох аспектах: лінгвістичному, функціонально-стилістичному, етнокультурознавчому та методологічному, впровадження сучасних інноваційних технологій з високим дидактичним потенціалом сприятимуть формуванню мовної особистості з розвиненими самоосвітніми, творчими й дослідницькими навичками, підготовленої до подальшого професійно-орієнтованого навчання.

Отже, процес навчання української мови з використанням засобів мультимедіа в старших класах повинен протікати з урахуванням психолого-педагогічних особливостей учнів у поєднанні з методикою навчання української мови. Необхідно брати до уваги специфіку розвитку психічних процесів, оскільки вони виступають первинними регуляторами поведінки людини й на їх основі відбувається формування знань, умінь, навичок.

Теоретико-практичне вивчення порушеної в статті проблеми окреслює перспективи подальших досліджень, зокрема впливу мультимедіа на формування творчих здібностей школярів на уроках української мови.

Стаття дає короткий ретроспективний огляд психолого-педагогічних чинників застосування мультимедійних засобів навчання на уроках української мови. У статті розглядаються особливості впливу і сприймання мультимедіа з урахуванням психологічних особливостей старшокласників.

Ключові слова: мультимедіа, засоби навчання, психічні процеси.

В статье подается краткий ретроспективный обзор психолого-педагогических факторов применения мультимедийных средств обучения на уроках украинского языка. В статье рассматриваются особенности влияния и восприятия мультимедиа с учетом психологических особенностей старшеклассников.

Ключевые слова: мультимедиа, средства обучения, психические процессы.

In this article you can read about the brief psychological and pedagogical factors of application of multimedia facilities on the lessons of Ukrainian language, influence and perception of multimedia are examined taken into account the psychological features of senior pupils.

Key words: multimedia, teaching facilities, psychical processes.

Література

- 1. Возрастная** и педагогическая психология : учеб. для студ. пед. ин-тов / [Давыдов В. В., Драгунова Т. В., Ительсон Л. Б. и др.] ; под ред. А. В. Петровского. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, 1979. – 288 с.
- 2. Кравченко О.** Дидактичний матеріал : ілюстративність, пошуковість, різноманітність / О. Кравченко // Укр. мова і л-ра в серед. шк., гімназіях, ліцеях, колегіумах. – 2000. – № 4. – С. 87–91.
- 3. Методика** навчання

української мови в середніх освітніх закладах / кол. авт.: М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. 4. **Мухина В. С.** Возрастная психология / В. С. Мухина. – М. : Академия., 2000. – 456 с. 5. **Савчин М. В.** Вікова психологія : навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Васильченко. – К. : Академвидав, 2005. – 360 с. 6. Режим доступу : http://studentam.net.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=3156&Itemid=86. 7. <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D1%83%D0%BB%D1%8C%D1%82%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D0%B8%D0%B0>

УДК 372. 41: 821.161.2

Н. Богданець-Білоskalенко

ХУДОЖНІ ТЕКСТИ ЧИТАНОК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

Формування особистості на засадах загальнолюдських цінностей є важливим і актуальним завданням в умовах сьогодення. Більшість дослідників виокремлюють три найзагальніші орієнтири: Істина – Добро – Краса.

Метою статті є теоретичний аналіз категорії Краси та її вживання в художніх текстах читанок як засіб формування особистості.

Як зазначено в „Тлумачному словнику української мови”, краса – це „властивість, якість гарного, прекрасного; врода, вродливість [8, с. 362]”. Категорію Краси вивчає, як відомо, естетика. Це слово грецького походження, що в перекладі означає – „почуттєвий” та „чуттєво сприймаючий”. Термінологічне визначення поняття краси знаходимо в спеціалізованій літературі. Так, у „Короткому словнику з естетики” зазначено, що краса є однією з найважливіших категорій естетики, яка поряд з категорією прекрасного слугує для визначення й оцінки таких естетичних властивостей предметів і явищ дійсності, як досконалість, гармонійність, довершеність. Поняття „краса” (як і поняття „прекрасне”) використовується, наприклад, для оцінки зовнішності та внутрішнього світу людини, її вчинків, змісту й форми творів мистецтва тощо. Сміслові значення обох понять збігається. У цьому джерелі вказано на відмінності між красою і прекрасним: „разом із тим, на відміну від прекрасного, краса в сукупності з усіма її різновидами є більш вузькою за значенням естетичною категорією й застосовується тільки для оцінки окремих сторін, конкретних естетичних властивостей предметів і явищ, тоді як поняття „прекрасне” може бути використано і для естетичної оцінки предмета та явища в цілому. Так, наприклад, зовнішня краса людини не дає ще права називати її прекрасною. У цьому розумінні краса може виступати як одна із сторін прекрасного [4, с. 170]”. У дослідженні ми не відокремлюємо прекрасне від краси, а розглядаємо їх цілісно. Краса є джерелом емоційних та естетичних переживань і найбільше

впливає на духовність дитини, розвиваючи всі її складові. Впливу естетики на особистість приділяли увагу С. Анічкін, В. Корнієнко, А. Кучинська, А. Михайлова, І. Смолянінов, Л. Столович, Н. Яковлев та деякі інші дослідники.

Згідно з прийнятим у естетиці визначенням, естетичне почуття – це здатність людини відчувати красу (Ю. Айхенвальд, Л. Коваль, А. Репринцев). Естетичне почуття не вроджене. Його треба виховувати й розвивати. Чим раніше людина пізнає красу, чим раніше перед нею розкривається світ прекрасного, тим благороднішою та гуманнішою вона виросте. На це звертали увагу в контексті естетичного виховання та розвитку молодших школярів такі дослідники, як Т. Бугайко, Л. Воєводська, О. Дем'янчук, І. Зязюн, О. Ковальова, М. Рубінштейн, О. Савченко, В. Сухомлинський, Ж. Юзвак. На думку Ж. Юзвак, „Давньогрецькі філософи були переконані, що сприймання людиною краси – необхідна сходинка до пізнання істини, а отже – розвитку інтелекту [9, с. 4]”. Та й, власне, сама краса, на їхню думку, є головним естетичним явищем і призначена посідати найвищу сходинку в системі цінностей.

Естетичне виховання пов'язане також з моральним вихованням. На реалізації цього важливого завдання через школу наголошувала, зокрема, Т. Бугайко: „Естетичні ідеали людини невіддільні від її моральних, етичних ідеалів. Школа має виховувати в учнів естетичні почуття, естетичний смак в єдності з вихованням ідейно-політичних і моральних переконань [1, с. 6]”. Більше того, О. Савченко прямо говорить, що прекрасне породжує добро: „Дитина з малих років здатна глибоко сприймати прекрасне в усіх його формах і проявах. І, звичайно, спілкування з музикою, мистецтвом, природою розвиває найкращі почуття дитини, тим самим обробляючи ґрунт, на якому ростуть пагони доброти [6, с. 97]”. Отже, у контексті ціннісного орієнтира Краси можна говорити про красу морально-етичного плану у творах, які відображають красу доброти людських вчинків, красу любові до рідних, красу праці, красу любові до рідної землі, тобто красу патріотичних почуттів.

Проте між моральним і прекрасним є істотна різниця, яка полягає в тому, що моральне можна визначити насамперед розумом, тоді як прекрасне завжди передбачає почуття та емоції.

Уже педагоги минулого добре розуміли, яку роль у формуванні особистості виконує художня література. Читання в початкових класах посідає важливе місце. Учитель привчає дитину виконувати інтелектуальну працю, адже саме робота з книжкою – це і є та складна інтелектуальна діяльність, що пробуджує любов до читання, переконує в необхідності дружити з книжкою, відчувати її користь у повсякденному житті. Гарна змістовна книжка впливає на розум та емоції людини, на формування позитивних рис особистості. Завдяки читанню діти ознайомлюються з багатьма сторонами життя людей, з моральними нормами поведінки, особливостями людських стосунків, з минулим

рідного краю, хвилюючими сторінками історії, традиціями народу. Учні поглиблюють свої уявлення про природу, тварин, навколишній світ; вчаться відчувати красу й силу слова, прилучаються до культурних здобутків інших народів. Недарма Н. Побірченко підкреслює: „Читаючи художню літературу, дитина вчиться оцінювати життєві явища, об’єкти живої природи, і на цій основі сприймає і оцінює красу навколишнього, красу людських почуттів, осмислює дійсність з погляду загальнолюдських цінностей [5, с. 9]”.

У дошкільному віці малюк знайомиться з книжкою переважно візуально й друковане слово сприймає на слух, а в початкових класах дитина вже самостійно користується книжкою, пізнає її зміст. Читання книжок відкриває кожній людині світ незвіданого. Потрібно, щоб читання було активною працею, яка викликає у свідомості дитини безліч самостійних думок, спостережень і порівнянь. Читання сприяє розвитку інтелекту. Такими здібностями є спостережливість, пам’ять, творча уява і логічне мислення. Л. Воєводська зазначала: „Завдання читання у зв’язку із вивченням художніх творів полягають у тому, щоб дати дітям знання про природу і суспільство, виховати в них почуття патріотизму і високі моральні якості громадянина... Системно організований процес читання сприяє моральному, розумовому та естетичному вихованню учнів [2, с. 96]”.

Твори, що містить читанка, безпосередньо впливають на дитину, сприяючи послідовному розвитку загальнолюдських ціннісних орієнтирів. Через друковане слово дитина вчиться пізнавати, цінувати, любити Красу, Істину, Добро. „Твори літератури, що мають високий морально – естетичний потенціал, здійснюють величезний вплив на становлення особистості школяра – збагачують його духовний світ, вчать знаходити прекрасне в житті, природі, вчинках людей, у творах мистецтва [7, с. 55]”.

Проблеми виховного впливу художньої літератури та літератури науково-популярного змісту на особистість читача – учня початкових класів – завжди хвилювали українських педагогів-практиків і педагогів-учених. Зокрема на початку ХХ ст. про це йдеться у працях Х. Алчевської, О. Барвінського, Олександра Білоусенка (О. Лотоцького), Б. Грінченка, Т. Лубенця, С. Русової, Я. Чепіги, С. Черкасенка. Думкам видатних педагогів минулого притаманна деяка непослідовність, і тому не склалося чіткої науково-педагогічної теорії, але є багато слушного й актуального для сьогодення. Наприклад, Б. Грінченко з приводу дитячої книжки писав: „У житті сучасної грамотної дитини книжка має вже значення. Як тільки навчилася дитина читати, вона вже придбала нове поле для праці своєї думки. Раніше тільки те або інше оточення, серед якого дитина жила, було для неї цим полем. Тепер її дитячий світогляд значно розширився. У сфері моральних понять ще нічого немає остаточно випрацьованого, свідомо зрозумілого. Книжка зустрічається з майже не торканим моральним світом дитини [3, с. 28]”.

Читанки Східної України початку ХХ ст. містили чимало творів, спрямованих на Красу. Автор-упорядники читанок робили найбільший акцент на прилученні дитини до прекрасного, вважаючи це головним у формуванні духовності дитини. Велика кількість творів переконує у вищесказаному. Переважно це поезії про природу (наприклад, „Зима” – Марійки Підгірянки, „Весна”, „Літо” – П. Капельгородського, „Взимку” – Б. Грінченка, „Осінь”, „Літній ранок” – Я. Щоголева, „Тече вода з-під явора”, „Садок вишневий коло хати”, „Діброва” – Т. Шевченка та інші). Значну частину в читанках цього періоду посідають поезії Т. Шевченка, що належать до пейзажної лірики. Вони змальовують чарівну красу української природи, що, у свою чергу, сприяє вихованню в дітей благородних рис характеру, любові до рідного краю. Пейзажні твори Шевченка світлі, лагідні. Здебільшого в усіх підручниках з читання вміщено поезії „Садок вишневий коло хати” та „Тече вода з-під явора”.

Досить часто в читанках повторюється невеличкий, змістовно насичений вірш Лесі Українки „На зеленому горбочку”, що складається з десяти коротких рядків. Кожен рядок – ніби живописна картина, проста, конкретна, доступна для сприймання. Осяяну сонцем хатину у вишневому садочку легко уявити. Вся картина, змальована поетесою, сприймається як жива. Уживаною в читанках є поезія Л. Глібова „Стоїть гора високая”.

Найчастіше джерелом естетичних переживань були такі пори року, як весна та літо. Надавали перевагу сільським краєвидам. Звісно, що в читанках початку ХХ ст. переважали твори авторської літератури.

У читанках 20-30-х років ХХ століття одразу помітним є те, що на тлі творів про Красу відсутні поезії Т. Шевченка, Л. Глібова, Марка Вовчка, які так були популярні в читанках початку ХХ ст. Помітно зменшилися кількість і тематика.

Слід наголосити, що в читанках початку ХХ століття художні тексти представлені широкою групою авторів нової української літератури – від Т. Шевченка до Олександра Олеса. Натомість у 30-50-х роках діапазон автури помітно звужується й зводиться переважно до номенклатурних письменників (наприклад, М. Пригара, М. Познанська) з їхніми заідеологізованими творами. Є тут і твори, позбавлені ідеологічного штампу, як-от: Н. Забіли, П. Тичини, О. Іваненко, Г. Демченко, П. Воронька, О. Копиленка, О. Донченка.

Тексти, уміщені в підручниках для читання 30-50-х рр., несуть заідеологізований зміст. Юний школяр не має змоги розвиватися на ґрунті національних традицій, навпаки – замикається в собі на основі догматичного повторення текстів без активної участі уяви. Національна культура репрезентується надто поверхово, спорадично.

Отже, аналіз змісту підручників з читання свідчить про те, що читанки, якими користувалися від початку ХХ ст. і до 10-х років ХХ ст., містили більший виховний потенціал стосовно ціннісного орієнтуру Краси, ніж навчальні книги 30-50-х років ХХ ст. (з обґрунтованих вище

причин).

На нашу думку, чимало текстів з читанок минулого, а власне II періоду, не вичерпали пізнавальної та виховної суті. Писані доброю мовою, цікаві й легкі для дитячого сприймання, вони можуть стати окрасою й сучасних книжок для початкового читання, особливо оповідання з читанок Б. Грінченка та С. Черкасенка. Також принагідно зауважимо, що автором цієї статті видана книжка „Дитяча література. Маловідомі твори українських письменників II половини XIX – I половини XX ст.” Уважаємо доцільним залучення до сучасних підручників для читання оригінальних текстів маловідомих авторів, таких як В. Лебедова, К. Гриневичева, Олена Пчілка, А. Лотоцький, Ю. Шкрумеляк та свідомо забутих О. Білоусенка, С. Черкасенка, М. Загірньої, Б. Грінченка.

Значну частину матеріалів читанок може бути залучено для планомірного позакласного читання, для укладання сучасних дитячих енциклопедій. Твори природничої тематики стануть у пригоді на уроках з природознавства, а також у гуртках та інших формах позаурочної роботи. Розповіді про обряди і звичаї цілком актуальні для уроків з українознавства та для узагальнених тематичних занять.

У запропонованій статті тлумачиться поняття Краси як одного зі складників загальнолюдських ціннісних орієнтирів та в контексті цього здійснено ретроспективний аналіз змісту читанок.

Ключові слова: *формування особистості, національні традиції, обряди і звичаї, категорія Краси.*

В предложенной статье раскрывается понятие Красоты как одного из составных общечеловеческих ценностных ориентиров, в контексте чего произведён ретроспективный анализ содержания читанок.

Ключевые слова: *формирование личности, национальные традиции, обряды и обычаи, категория Красоты.*

This article expresses the idea of Beauty as one of the main general value principle in context with retrospective analysis of chitanka content was done.

Key words: *thepersonality forming, national traditions ceremonies and customs, the category of Beauty.*

Література

1. Бугайко Т. Ф. Ідейно-естетичне виховання учнів на уроках літератури : лекція / Т. Ф. Бугайко. – К. : КДПІ, 1958. – 23 с.
2. Воеводская Л. И. Некоторые особенности восприятия художественных произведений учащимися младшего школьного возраста Л. И. Воеводская // Вопросы трудового политехнического и профессионального образования и воспитания : сб. ст. / отв. ред. И. А. Франкель. – Курск, 1969. – Т. 70, ч. 2. – С. 94–119.
3. Грінченко Б. К вопросу о журнале для детского чтения / Б. Грінченко // Земский сборник Черниговской губернии. – Чернигов, 1895. – Вып. 2. – С. 27–50.

4. Краткий словарь по эстетике / под ред. М. Ф. Овсянникова. – М. : Политиздат, 1964. – 543 с. **5. Побірченко Н. С.** Василь Сухомлинський : формування дитячої особистості засобами художньої літератури / Н. С. Побірченко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1 (42) – С. 5–12. **6. Савченко О. Я.** Сімейне виховання. Молодші школярі / О. Я. Савченко. – К. : Рад. шк., 1979. – 141с. **7. Сахаутдинова Ф. З.** Формирование читательских интересов школьников / Ф. З. Сахаутдинова // Структура ценностей и истин педагогики : материалы Всерос. конф. молодых учёных (24–25 апр. 2000 г.). – Уфа, 2000. – С. 55. **8. Тлумачний** словник української мови : у 4 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : АКОНІТ, 2001. – Т. 2. – 539 с. **9. Юзвак Ж.** Розвивальна сила краси / Жанна Юзвак // Почат. шк. – 2000. – № 5. – С. 4–5.

УДК 372.881.116.12

О. Горошкіна

РОЛЬ РИТОРИКИ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Переоцінка усталених концепцій і положень у системі освіти стала об'єктивною реальністю в Україні. Особливо важливим видається усвідомлення суспільством того факту, що мовлення – це основний інструмент діяльності будь-якого працівника гуманітарної сфери, кожного активного громадянина країни. Ігнорування цієї істини призводить до низької ефективності професійної діяльності. Практикою доведено, що мовлення потрібне всім, тому з упевненістю можна сказати, що „головна професія, пов'язана з мовленням, – саме життя людини [1]”. Однак рівень володіння теорією та практикою мовленнєвої комунікації для усіх професій не однаковий.

Усе очевиднішим стає той факт, що людина з добре сформованими риторичними вміннями почуває себе впевненіше в будь-якій ситуації спілкування. У сучасному світі уміти спілкуватися, виступати публічно необхідно всім, незалежно від віку, статі, професії. Саме такі знання необхідно отримувати в школі. Предметом сучасної загальної риторики виступає вивчення загальних закономірностей мовленнєвої поведінки, які діють у різноманітних ситуаціях спілкування і сферах діяльності, та практичних можливостей їхнього використання для того, щоб зробити мовлення ефективним.

Нині, в умовах становлення демократії, вміння переконливо говорити набуває особливого значення, оскільки від нього залежить вибір правильних рішень у законодавстві, у бізнесі, у виробництві, у суді, в освіті, в політиці, у банківській сфері. Зазначене свідчить про необхідність розробки наукових засад формування риторичних умінь учнів старшої школи.

Дослідження проблем риторики останнім часом значно активізувалося. Зокрема, лінгвісти, психологи, соціо- і психолінгвісти розглядають особливості соціально та професійно зумовленої мовленнєвої поведінки людей, різні аспекти ділової комунікації у професійній діяльності. Цьому присвячено праці В. Аннушкіна, Н. Бабиц, Л. Мацько, Г. Сагач та ін. дослідників.

Спираючись на дослідження в цій галузі вітчизняних (С. Гуревич, Л. Мацько, Г. Сагач, Л. Синельникова та ін.) і зарубіжних науковців (Г. Апресян, Д. Александров, М. Львов, Хайнц Леммерман, Л. Павлова, Ю. Рождественський, Іржі Томан та ін.), певний внесок у розв'язанні назрілої проблеми зробили Н. Голуб, яка підготувала й опублікувала розробки уроків з практичної риторики для старших класів, а також Л. Скуратівський, Е. Палихата, які видали методичні посібники з питань риторики для вчителя.

Аналіз науково-методичної літератури, багатовікового досвіду дає підстави зробити висновок: навчання ораторського мистецтва – це найлегший шлях до порозуміння з людьми, упевненості в собі та професійного зростання.

Актуальність статті визначається потребою звернення в умовах національного відродження до дидактичного й виховного потенціалу риторики та недостатнім опрацюванням зазначеної проблеми у вітчизняній лінгводидактиці.

Мета публікації полягає у визначенні ролі риторики у формуванні мовної особистості учня.

Риторика – відносно нова навчальна дисципліна в системі середньої та вищої освіти України, викладання якої зумовлене потребами сучасного суспільства молоді самостійної держави. Як показує практика сучасної школи, традиційне викладання таких філологічних дисциплін, як мова та література, не може забезпечити випускників необхідними навичками активного мовного вираження та впливу, які необхідні сучасній людині.

Риторика – наука красномовства. Як ораторське мистецтво виникла в Елладі, звідки поширилася на Стародавній Рим та новочасну Європу. У братських школах барокової доби була обов'язковою дисципліною. До її складу входила поетика, що викладалася у вигляді обов'язкового навчального предмета „Семи великих мистецтв”.

Розквіт національного світського та духовного красномовства припадає на XVII-XVIII ст. Описали систему навчання цієї академії сучасні дослідники В.Маслюк, З.Хижняк.

На той час було видано близько 200 авторських підручників з риторики, поміж них „Про ораторське мистецтво” Феофана Прокоповича. Випускники академії відзначалися високим рівнем професійної підготовки. Про це свідчила полілінгвістичність знань студентів: знали кілька живих і мертвих мов, складали орації, оди, поезії, пісні, розігрували театралізовані свята, користувались повагою як у себе в країні, так і за її межами.

Випускник Києво-Могилянської академії мав володіти кількома мовами, трьома стилями мовлення: високим (видатним, поважним, піднесеним, великим), середнім (скромним, квітчастим, поміркованим, однорідним), низьким (простим, фамільярним).

Протягом 1850-1917 рр. відбувається національно-мовне гноблення, вигнання риторики з вищих і середніх навчальних закладів. Остання „риторична хвиля” – відкриття в 1919 р. у Петрограді унікального навчального закладу – Інституту живого слова, який очолював В. Всеволодський-Гернгрос.

У наш час виникає замовлення суспільства на формування національної риторичної школи - української школи красномовства, яка включатиме в себе кращі вітчизняні й світові традиції риторичної теорії й практики.

Класична гуманітарна наука риторика з давніх часів успішно вирішувала питання, пов'язані з оволодінням секретами переконуючої комунікації, законами ораторського мистецтва, яке „вимагав напруженої роботи, незвичайної наполегливості, різноманітності вправ, багатого досвіду, високого розуму й сучасного мислення” (Квінтіліан).

Риторика формує в людини незалежно від того, чи пов'язана її професійна діяльність з активною потребою спілкуватися, говорити, уміння управляти своїм мисленням і мовленням. Це дає можливість повніше реалізувати себе як особистість в обранні спеціальності. Ефективна мисленнево-мовленнева діяльність – основа професіоналізму. Знання з риторики сприяють повнішій успішнішій самореалізації, соціалізації особистості.

Риторика – нова навчальна дисципліна в системі середньої й вищої освіти в Україні. Зміст риторики в процесі її розвитку постійно змінювався. Деякий час її розуміли як навчання мистецтва складати й проголошувати промови, потім зміст поняття „риторика” істотно розширився – приділялася увага не лише усному, а й писемному мовленню, вивчалися художня література, філософські, історичні твори, ділові папери, листи.

При створенні концепції сучасної риторики урахується така її особливість, як відкритість, чутливість до соціально-політичних і культурно-освітніх замовлень кожної конкретної епохи, що впливає на змістове наповнення дисципліни.

Риторика – це учіння про мовлення в найширшому сенсі, про індивідуальне використання мовних традицій за різних обставин соціально-культурного життя. Риторика – це мистецтво говорити так, щоб за допомогою аргументів, доказів, мовних і немовних засобів, сполучаючи раціональне й емоційне, досягти бажаного результату, змінити стереотипи сприйняття слова, думки та, відповідно, змінити реакцію й поведінку слухачів.

Л. Синельникова закликає пригадати таку рису ораторського мовлення, як витонченість, бо стиль тонкий, що відповідає хорошому

смаку, об'єднує раціональне й емоційне [2].

Риторика розвиває в людині цілу систему особистісних якостей:

- культуру мислення (самостійність, самокритичність, глибину, гнучкість, оперативність, відкритість мислення, ерудицію);
- культуру мовлення (правильність, виразність, ясність, точність, стислість, доцільність);
- культуру поведінки (ввічливість, тактовність, толерантність, коректність, розкутість);
- культуру спілкування (повага до співрозмовника через вивчення його інтересів, управління поведінкою аудиторії, залучення односторонніх, відповідальність за своє слово);
- культуру виконавської майстерності (виразність та доцільність жестів, міміки, правильність дикції та інтонації) [3].

Останнім часом до шкільних програм уведено елементи риторики з метою ознайомлення учнів з риторичними відомостями, розширення й поглиблення їхніх знань про види спілкування; вироблення умінь і навичок, насамперед умінь реалізувати комунікативну мету. Необхідність викладання риторики пояснюється і неминучими процесами модернізації освіти. Як уважає російська дослідниця риторики Т. Ладиженська, „в усьому світі при розв'язанні питань модернізації освіти в центрі виявляються питання культури людини, зокрема те, як сучасні люди вмюють контактувати, розуміти позицію іншої людини, знаходити узгоджені рішення тощо – тобто як людина уміє спілкуватися. Від цього вміння багато в чому залежить і особисті успіхи, і успіхи суспільства в цілому [4]”. Отже, важливою складовою мовної особистості є риторична компетентність.

Програмою передбачено ознайомлення старшокласників із матеріалом розділу „Риторика” у 12-му класі з огляду на те, що ця наука гармонійно пов'язана передусім із системою рідної мови, знання якої у свою чергу безпосередньо є важливим інструментом самовираження особистості. Саме ця риторика є керівництвом для особистості щодо побудови комунікативно доречного, змістовного, емоційного, виразного висловлювання, яке має бездоганне мовне оформлення.

З огляду на це основною метою риторики є формування в учнів загального уявлення про риторику як науку, про побудову досконалого висловлювання, про форми і методи мовленнєвого впливу на аудиторію. Риторика повинна допомогти школярам оволодіти знаннями і вміннями красномовства, сформувавши потребу постійного вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності.

У широкому розумінні цього слова кожна особистість навчається риторики по суті протягом усього життя, бо немає межі вдосконалення нашого мовлення. Ще в початковій, а потім і в основній школі, опрацьовуючи мовленнєву і мовну змістові лінії, учні знайомляться з основними методично адаптованими риторичними поняттями, найбільш

значущими методами і прийомами, які допомагають їм ефективно вербально висловити свою думку.

Вивчення риторики в школі має вирішувати такі завдання:

- дати учням знання основних науково-теоретичних та історичних категорій і законів риторики, основ ораторського мистецтва;
- формувати риторичні вміння й навички:
 - вести розгорнутий монолог, конструктивну, ефективну бесіду на будь-яку тему з позицій культурної, високоосвіченої людини;
 - володіти полемічним мистецтвом, культурою діалогу та полілогу (диспут, полеміка, дискусія), володіти етикою оратора;
- виробляти індивідуальний образ автора, власний ораторський стиль;
- розуміти й виявляти риси національної специфіки виступів та риторичних текстів із скарбниці українського красномовства.

Відповідно до останньої редакції програми з української мови у 12-му класі передбачається ознайомити старшокласників з основами ораторського мистецтва, удосконалити їхні вміння говорити аргументовано, переконливо викладати свої думки, коректно сперечатися, дискутувати, відстоювати власні погляди, використовуючи різні способи аргументації, вести діалог з різними співрозмовниками, дотримуючись правил мовленнєвого етикету. З цією метою в програмах подаються відомості про особливості публічного виступу, його різновиди; особливості усних виступів, побудови і мовного оформлення висловлювань різних типів, стилів, жанрів; матеріал про способи встановлення контакту зі слухачами, культуру мовлення, правила спілкування в процесі публічного виступу тощо [5].

Включення до програми питань з історії розвитку риторики й красномовства допоможе учням збагнути важливість риторичних знань для суспільства, викликати інтерес до вітчизняної риторики, бажання наслідувати кращі її традиції.

Розкриття основ ораторського мистецтва передбачає з'ясування особливостей публічного мовлення як суспільного явища, характеристику видів ораторських промов, риторичних законів, правил.

Важливе прикладне значення має тема про риторичну техніку, де подається методика підготовки й проголошення промов, звертається увага на способи взаємодії оратора і слухачів, виражальні мовні засоби.

Риторика має практичне спрямування, тому учнів передусім необхідно навчити активно слухати й уважно ставитися до почутого або прочитаного, аналізувати публічне мовлення (зразки) з погляду його доцільності й ефективності, побудови й мовного оформлення; обговорювати різні моделі публічних висловлювань, визначати їх вартості й недоліки; формувати в школярів культуру ведення дискусій, полеміки, диспутів тощо, дотримуватися правил спілкування й культури мовлення.

Засвоєння учнями елементів практичної риторики сприятиме їхній соціальній адаптації.

Прикладним спрямуванням визначається, наприклад, тема „Підготовка виступу: вибір теми, мета виступу”. Її вивчення передбачає аналіз складових підготовки (самоосвіта, оволодіння технікою мовлення, культурою усного й писемного мовлення, критичний аналіз виступів), підготовки до конкретного виступу (визначення теми, її назва, формулювання мети, добір матеріалу, відпрацювання необхідних навичок, вивчення дібраної літератури, усвідомлення й записування прочитаного, вироблення власної позиції), види підготовки до публічного виступу (із записом, без запису тексту виступу), виступи з опорою на текст, без записів і експромтом. Беремо до уваги способи викладу матеріалу – індуктивний, дедуктивний, концентричний, метод аналізу, закони логіки, складові композиції виступу.

Основна увага на уроках приділяється формуванню важливих умінь і навичок добирати літературу, що стосується визначеної проблеми; реферувати прочитане, складати конспект, план висловлювання; правильно володіти голосом, доречно використовувати невербальні засоби – жести, міміку; користуватися розмаїттям виражальних мовних засобів; установлювати контакт з аудиторією; аналізувати усний і писемний риторичний текст; об’єктивно оцінювати виступи; аргументовано доводити свою думку, переконувати, викликати бажання висловитися, брати участь у дискусіях, диспутах; моделювати ситуації спілкування, послідовно дотримуватися правил ділової гри, переконливо виконувати обрану роль.

Важливою складовою сучасного уроку української мови мають бути завдання, у яких були б природними різні мовленнєві ситуації й виокремлювалося індивідуальне мовлення учнів, здійснювалося мовне виховання й формувалося усвідомлення позитивної мовленнєвої поведінки, наприклад:

Складіть текст (7-9 речень) на одну з тем:

- *Роль мови у професійному становленні особистості.*
- *Скільки мов ти знаєш, стільки разів ти людина.*
- *Як треба розуміти поняття „мовна особистість”.*
- *Не бійтесь заглядати у словник (М.Рильський).*
- *Кожна людина мусить писати так само добре, як і говорити (Д.Лихачов).*
- *Мова – універсальна, але користування нею вкрай індивідуальне (П.Мовчан).*
- *Мовленнєвий етикет.*
- *Словники – музеї слів (П.Пушик).*

Продовжіть думки:

1. *Мовна культура – це надійна опора у вираженні незалежності думки, розвиненості людських почуттів, у вихованні діяльного, справжнього патріотизму... (В.Русанівський).*

2. *Мова – засіб інтелектуальної діяльності людини...*

3. Мова – засіб оволодіння суспільно-історичними надбанням людства...

4. Мовлення – це мова в роботі...

5. Цікаве спілкування можливе за умови...

Як свідчить практика, ефективними є такі види робіт, запропоновані Т.Ладиженською:

- аналіз мовленнєвої ситуації;
- риторичний аналіз тексту;
- риторична задача.

Аналіз мовленнєвої ситуації здійснюється з погляду її складових: чому? розповідає (мотивація); навіщо? (комунікативний намір); хто? (адресант); кому? (адресат); що? (зміст); коли?, де? (час і місце); як? (стиль, тональність).

Риторичний аналіз містить такі питання:

- що хотів сказати ритор?
- що сказав у дійсності.

Риторична задача – це моделювання ситуації, що потребує пошуку комунікативного виходу з неї. Риторична задача передбачає звичайно кілька варіантів розв'язання. Вибір кращого варіанта із запропонованих (висловлювання, репліки, вчинку) можливий за умови конструктивного аналізу інших. Наприклад:

Уявіть, що ви – директор нової фірми. Придумайте їй назву з урахуванням профілю діяльності фірми. Захистіть свій варіант назви на раді директорів. Поміркуйте, які вимоги повинні висуватися до назви. Проведіть конкурс на кращу назву.

Одним із завдань навчання є підвищення інтересу учнів до риторики. Особливе значення належить ігровим формам і завданням: конкурсам, конференціям, екскурсіям тощо. Наприклад:

1. *Уявіть, що ви – керівник. Даєте доручення підлеглим. Група експертів з числа учнів здійснює аналіз ситуації: що вони чують – наказ, команду, прохання або щось інше.*

Розширення зв'язних висловлювань.

- Продовжіть текст, зберігаючи стиль і авторську тональність.

Ділові розмови діляться на інформативні та дискусійні. Перші – коротші, не вимагають зосередження уваги та узгодження думок. Головна їх мета – задовольнити потребу партнерів у деякій додатковій інформації, що дозволяє їм приймати обґрунтоване рішення, що не суперечить інтересам зацікавлених сторін.

Інші розмови –

8. Побудова власного тексту.

- Напишіть твір на одну із запропонованих тем:

Вибір життєвої дороги – це духовне устремління людини.

Моя професія.

Про цю книгу хочеться розказати.

Усне повідомлення „Інтернет у нашому житті”, „Вищі освітні заклади України та світу”, „Видатний учений” (математик, біолог, фізик, хімік тощо) пропонувалося з метою виявлення рівня сформованості комунікативних умінь і навичок учнів.

У старших класах здебільшого застосовується інтерпретаційний діалог, що може бути складовою будь-якого етапу уроку. Його мета полягає у введенні в навчальний процес діалогічного мовлення, підвищенні швидкості інтелектуально-мовленнєвих реакцій учнів. В організації інтерпретаційного діалогу виділяють два етапи: перший – підготовка змістового плану, другий – реалізація діалогу (продукування мовлення партнерами при спілкуванні й оцінка їхньої мовленнєвої діяльності). Існує кілька способів підготовки предметного плану діалогу, однак ефективними на уроках української мови в старших класах виявилися організація діалогів з літературними героями (Мавкою, Лукашем, Марусею Чурай, Володькою Лободою та ін.), під час імітаційного моделювання ситуації (діалог з деканом факультету, на який збирається вступати учень, діалог з лікарем, з кандидатом у депутати, з лідером партії „Зелених” тощо), моделювання телефонної розмови, діалогу зі знайомою або незнайомою людиною тощо, наприклад:

- *Прослухайте (прочитайте) опис ситуації з книги Д.Карнегі.*

Кожен сезон я на двадцять вечорів знімав в одному нью-йоркському отелі великий танцювальний зал для читання в ньому циклу лекцій.

На початку одного з сезонів мене несподівано повідомили, що я повинен сплатити за це приміщення втричі дорожче, ніж раніше. Ця звістка прийшла до мене вже після того, як квитки були віддруковані й поширені та були зроблені всі необхідні оголошення.

Звичайно, я не хотів платити зайві гроші, але який смисл мала б розмова з адміністратором отелю відносно того, чого я хотів. Вона цікавилася тільки тим, чого хотіла сама...

Припустимо, що я вчинив би так, як звичайно поводяться в таких випадках, увірвався б у кабінет адміністратора й заявив: „Що це означає – ви збільшуєте втричі орендну плату за приміщення, коли, як вам відомо, квитки вже віддруковані й зроблені відповідні оголошення! Утричі! Це нісенітниця! Я не буду стільки платити!”

Що б тоді відбулося? Розпалилася б суперечка, а ви знаєте, чим закінчується суперечка. Навіть якщо б я переконав його в тому, що він не правий, то самолюбство завадило б його відступові...

І ось через два дні я пішов до адміністратора...

- Уявіть себе в ролі орендаря приміщення, продумайте свою поведінку в цій ситуації. Розіграйте в парах можливий діалог між ними.

Подібні вправи допомагають організувати мовленнєву діяльність учнів, сприяють їхньому особистісному й мовленнєвому розвитку, накопиченню в них соціального досвіду взаємодії з іншими людьми в різних ситуаціях.

Отже, риторика має значний вплив на формування мовної особистості учня – людини, яка знає, любить і шанує мову, здатна користуватися всіма її ресурсами в будь-якій життєвій ситуації.

У статті розглядаються питання впливу риторики на формування мовної особистості учня. Визначено роль, лінгводидактичний потенціал риторичних відомостей у процесі вивчення української мови, подано зразки найбільш ефективних риторичних вправ.

Ключові слова: риторика, мовна особистість, риторичні вправи.

В статье рассматриваются вопросы влияния риторики на формирование языковой личности учащегося. Определена роль, лингводидактический потенциал риторических сведений в процессе обучения украинскому языку, поданы образцы наиболее эффективных риторических упражнений.

Ключевые слова: риторика, языковая личность, упражнения по риторике.

In the article the importance of listening and comprehension at the Ukrainian language lessons is proved, the author identifies certain conditions, which determine effective listening. Different kinds of exercises that help to form language habits (phonetically, grammar, lexical and stylistic) and some techniques that develop the mechanism of comprehension (memory and anticipation) are described in the article.

Key words: listening and comprehension, described in the article.

Література

1. **Львов М. Р.** Основы теории речи : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / М. Р. Львов. – М. : Академия, 2000. – 218 с.
2. **Синельникова Л. Н.** Риторика как научная и учебная дисциплина : пособие для учителей, студентов, учащихся школ и гимназий / Л. Н. Синельникова, А. Г. Лапотько. – Луганск, 1996. – 89 с.
3. **Риторична культура вчителя в умовах профілізації** / Горошкіна О. М., Нікітіна А. В., Попова Л. О. та ін. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 119 с.
4. **Методика преподавания русского языка в школе** : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов ; под ред. М. Т. Баранова. – М. : Академия, 2000. – 368 с.
5. **Програми для загальноосвітніх навчальних закладів** : українська (рідна) мова : 5–12 класи / авт.: Г. Т. Шелехова,

В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. та ін. ; за ред. Л. В. Скуратівського. – К., 2005. – 57 с.

УДК 372.881.116.12

К. Дворядкіна

ЕЛЕКТИВНІ КУРСИ З УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗМІСТОВА ЧАСТИНА ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Уходження України до європейського освітнього простору, рух до навчання світового рівня, продиктовані процесами глобалізації та інтеграції, – основний вектор розвитку національної системи освіти [1, с.1]. Перехід від національних до міжнародних стандартів навчання передбачає дотримання певних єдиних вимог, серед яких як обов'язкові для узгодженого стандарту середньої освіти визначені такі:

- а) денне навчання тривалістю не менше 12 років;
- б) диференціація програм старших класів.

Упровадження профільного навчання в старшій школі створює сприятливі умови для врахування індивідуальних особливостей, інтересів і потреб учнів, формування в школярів орієнтацій на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності [2, с. 4]. Профільна школа найповніше реалізує принцип особистісно орієнтованого навчання, що значно розширює можливості учня у виборі власної освітньої траєкторії.

За таких обставин особливого значення набуває впровадження в структуру профільної освіти в старших класах принципово нового компонента – елективних курсів.

Останнім часом проблема введення елективних курсів у навчальний процес у середніх загальноосвітніх закладах України інтенсивно обговорюється на сторінках методичних та педагогічних часописів такими науковцями, як О. Бугайов, В. Кизенко, Л. Липова, В. Малишев, Н. Самойленко, Л. Семко, Т. Соколовська, І. Сотніченко, С. Суматохін, С. Чернер та іншими. Однак ефективність упровадження курсів за вибором з української мови в контексті складової профільної освіти залишається недостатньо обґрунтованою, оскільки елективні курси в старшій освітній ланці замінені різними формами позакласної роботи (мовні гуртки, факультативи, секція „Українська мова” в системі Малої академії наук) [3, с. 166].

На сучасному етапі профільна освіта в Україні проходить період свого становлення: школярі, які першими були переведені на дванадцятирічну програму здобуття освіти, навчаються у восьмому класі. Тому дослідження проблеми впровадження елективних курсів, зокрема з української мови, у середніх навчальних закладах залишається на етапі теоретичного вивчення. Зважаючи на це, виникає необхідність

з'ясування особливостей елективних курсів з української мови в середніх загальноосвітніх навчальних закладах, що зумовлює **актуальність** вибору теми статті.

Завдання статті полягає у вивченні науково-методичної літератури з теми, з'ясуванні поняття „елективний курс”, його типів і функцій, ролі в системі профільного навчання; визначенні особливостей побудови елективних курсів.

У Концепції профільного навчання в старшій школі зазначено, що „**курси за вибором** – це навчальні курси, які входять до складу профілю навчання. Їх основні функції: поглиблення і розширення змісту профільних предметів або забезпечення профільної прикладної і початкової професійної спеціалізації навчання. Курси за вибором створюються за рахунок варіативного (шкільного та регіонального) компонента змісту освіти. Кількість пропонованих курсів має бути надлишковою, з якої учень вибирає обов'язкові [2, с. 11]”, що якнайповніше задовольняє його навчальні інтереси.

Світова практика використання елективних курсів розглядається в межах вивчення всієї системи профільного навчання, що в розвинених європейських країнах функціонує вже протягом кількох десятиріч, зокрема його особливості розкрито в дослідженнях Г. Джейна, Дж. Рассела, Л. Кноделя. Актуальним є досвід російських колег з цього питання, накопичений Г. Вороніною, Д. Єрмаковим, А. Каспржаком, В. Орловим, О. Петуніним, Г. Петровою, І. Семакіним та іншими науковцями.

Поняття ”елективний курс” походить від англійського „to elect”, „election”, „elective” – обирати, вибір, вибраний, для вибору [4, с. 27]. Система розподілу дисциплін на обов'язкові та за вибором виникла вперше в німецьких університетах, набула розвитку наприкінці 60-х років ХХ століття в США в системі вищої освіти модульного навчання, засновником якого вважається Дж. Рассел. Саме в межах одного з навчальних блоків було передбачено можливість вибору курсів із запропонованих предметів.

Елективні курси певною мірою „компенсують” достатньо обмежені можливості базових і профільних курсів шляхом задоволення різноманітних освітніх потреб старшокласників [5, с. 10]. Ця роль елективних курсів в системі профільного навчання визначає широкий спектр їх функцій. Так, Д. Єрмаков серед функцій, які можуть виконувати елективні курси, визначає такі:

- а) вивчення ключових проблем сучасності в обраній галузі знань;
- б) орієнтація на вдосконалення навичок пізнавальної й організаційної діяльності;
- в) доповнення й поглиблення базової предметної освіти;
- г) компенсація недоліків навчання з профільних предметів [6, с. 38].

Л. Липова до цього переліку додає ще ознайомлення на допрофесійному етапі з основами майбутньої професійної діяльності за

допомогою курсів, які відіграють роль своєрідної перевірки на „професійну придатність [7, с. 18]”.

У дослідженнях О. Петуніна, Л. Трифонової висловлено думку, що елективні курси дають змогу:

а) підтримувати вивчення основних профільних предметів на заданому профільним стандартом рівні, насичуючи профільний курс шкільної гуманітарної освіти додатковими курсами, розширити й поглибити зміст профільного („Фразеологія сучасної української літературної мови”);

б) забезпечують внутрішньо профільну спеціалізацію, створюючи курси різного спрямування й змісту („Практична стилістика: особливості офіційно-ділового й наукового стилів”) – це допомагає школярам обирати більш конкретну галузь пізнавальної діяльності в межах тієї чи іншої наукової дисципліни;

в) формувати індивідуальні освітні траєкторії, профорієнтаційні прагнення учнів, що, у свою чергу, полегшує вибір професії, знайомить з її основами, допомагає усвідомити свої можливості й переваги, оцінити правильність майбутнього професійного вибору („Основи журналістської діяльності”);

г) задовольнити пізнавальний інтерес школярів („Культура мовлення”) [8, с. 89].

У сучасній лінгводидактиці в залежності від функціонування виділяють три типи елективних курсів:

– *перший тип є своєрідною „надбудовою”, доповненням змісту профільного курсу:* такий доповнений профільний курс стає поглибленим, а школа (клас), у якому він вивчається, перетворюється в традиційну спецшколу з поглибленим вивченням окремих навчальних предметів;

– *другий тип курсів за вибором може розвивати зміст одного з базових курсів, вивчення якого здійснюється на мінімальному загальноосвітньому рівні.* Це дозволяє зацікавленим школярам задовольнити свої пізнавальні потреби та отримати підготовку з предмета;

– *третій тип курсів за вибором спрямований на задоволення пізнавальних інтересів окремих учнів у галузі діяльності людини, що виходить за межі обраного ними профілю* [9, с. 1].

В. Орлов визначає типологію елективних курсів відповідно до їх призначення:

– *предметні елективні курси, серед яких виділяє:*

а) елективні курси підвищеного рівня, спрямовані на поглиблення навчального предмета;

б) елективні спецкурси, мета яких – поглибити знання учнів з окремих розділів основного курсу, що входять до обов’язкової програми цього предмета;

в) елективні спецкурси, у яких поглиблено вивчаються окремі розділи основного курсу, що не входять в обов'язкову програму цього предмета;

г) прикладні елективні курси, спрямовані на ознайомлення учнів з найважливішими шляхами і методами застосування знань на практиці;

г) елективні курси, присвячені історії предмета, який включений до навчального плану школи або ні;

д) елективні курси, присвячені складанню й вирішенню завдань на основі експерименту;

– *міжпредметні елективні курси*, спрямовані на інтеграцію знань учнів про природу й суспільство;

– *елективні курси з предметів*, що не входять до основного навчального плану [10, с. 2-3].

Отже, елективні курси не дублюють зміст базового й профільного курсів української мови. Тому, перед розробкою програм елективних курсів, учителю-словеснику необхідно відповісти на запитання: „Чому учень обере саме цей курс, а не інший?“, „Чим цей елективний курс буде корисний, цікавий учневі?“ і врахувати вимоги до елективних курсів.

Т. Синько висуває такі вимоги до змісту елективних курсів:

а) структура курсу повинна дозволяти повною мірою використовувати активні форми організації занять, інформаційні, проектні форми роботи, інтерактивні методи навчання, інакше й „ліквідація пропусків“ і „поглиблена підготовка“ переродяться в цілком традиційне „натаскування“;

б) зміст курсу, форма його організації повинні допомагати учневі через успішну практику оцінити свій потенціал з точки зору освітньої перспективності;

в) елективні курси повинні сприяти створенню позитивної мотивації, мати соціальну і особисту значущість, актуальність як з погляду підготовки кваліфікованих кадрів, так і для особистого розвитку учнів;

г) елективні курси повинні передбачати обов'язкову роботу з науковою, науково-популярною, довідковою літературою, Інтернет-виданнями, що дозволить виключити „монополію вчителя на інформацію“;

г) програма курсу може складатися з ряду завершених модулів [11, с. 1-2].

Таким чином, відібраний зміст елективного курсу повинен відповідати пізнавальним можливостям старшокласників, надавати їм змогу навчатися на рівні підвищених вимог і розвивати навчальну мотивацію. Так, елективні курси з української мови у класах філологічного профілю повинні сприяти засвоєнню української мови одночасно як предмета вивчення та засобу навчання. У класах нефілологічного профілю такі курси застосовують насамперед як засіб засвоєння матеріалу з інших навчальних дисциплін.

Профільне навчання – це не тільки диференціювання змісту освіти, але, як правило, і по-іншому побудований навчальний процес [12], що вимагає сучасних підходів до вибору методів навчання української мови на елективних курсах. Як і вузівський спецкурс, елективний курс повинен орієнтувати учнів на нові форми роботи, що наближають їх до реального дослідницького або виробничого процесу. У зв'язку з цим до особливостей методики викладання елективних курсів відносять:

- а) орієнтацію на самостійну, дослідницьку, пошукову роботу учнів;
- б) застосування проблемного й діяльнісного підходу до навчання;
- в) активне використання проектного методу.

Як зазначає Д. Єрмаков, головна особливість елективних курсів полягає в необхідності вибору самим учнем кількох конкретних курсів (5-6 і більше) і їх обов'язковому відвідуванні після вибору, що ставить школяра в ситуацію самостійного професійного самовизначення, побудови індивідуального життєвого шляху [6, с. 37].

На думку фахівців (А. Каспиржак, А. Ковалів, О. Лебедєв, М. Рижаков, А. Пінський), на вивчення одного елективного курсу доцільно відводити від 35 до 70 годин, таким чином, він може викладатися не одне півріччя, а навчальний рік або два навчальні роки (10-11 клас).

Набір елективних курсів на основі базових загальноосвітніх предметів складає індивідуальну освітню траєкторію для кожного школяра. При цьому орієнтовне співвідношення об'ємів базових загальноосвітніх, профільних загальноосвітніх предметів і елективних курсів визначається пропорцією 50:30:20.

Елективний курс з української мови має відповідати віковим особливостям учнів, підвищувати їхню внутрішню мотивацію та професійно орієнтувати, формувати загальні й спеціальні вміння й навички. Тому вчителю слід ретельно добирати, структурувати та позиціонувати навчальну інформацію, обирати ті способи діяльності учнів на уроках, що дозволяють максимально досягти поставлених перед курсом за вибором завдань.

Важливим напрямом розвитку системи елективних курсів є адаптація найбільш вдалих існуючих в різних країнах світу курсів за вибором до умов України. З цією метою необхідно вивчити досвід проведення елективних курсів у розвинених країнах, дослідити особливості їх побудови, критерії відбору матеріалу тощо, що стане перспективним напрямком нашого дослідження.

У статті розкриваються етапи впровадження в структуру профільної освіти у старших класах принципово нового компонента – елективних курсів. З'ясовується поняття „елективний курс”, його типи і функції, роль в системі навчання; визначені особливості побудови елективних курсів.

Ключові слова: елективний курс, профільна освіта.

В статье раскрываются этапы внедрения в структуру профильного образования в старших классах нового компонента – элективные курсы. Дается определение „элективный курс”, его типы и функции, роль в системе обучения; поданы особенности составления элективных курсов.

Ключевые слова: элективный курс, профильное образование.

In the article the detailed analysis of concept 'elective course' is given, it's place is considered in the structure of profile education in Ukraine. At the same time attention is paid on the feature of Ukrainian elective courses' introduction in middle general educational establishments, the prospects of the use of this form of studies in schools of Ukraine are drawn.

Key words: type studies, differentiation of studies, elective courses, individual curriculum.

Література

- 1. Сотніченко І.** Профільна старша школа як необхідна складова освіти європейського типу / І. Сотніченко. – Режим доступу : www.narodnaosvita.kiev.ua.
- 2. Концепція** профільного навчання в старшій школі // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 2003. – № 24. – С. 3–15.
- 3. Кизенко В.** Факультативні курси в структурі профільного навчання / Василь Кизенко // Освіта і управління. – 2006. – Т. 9. – № 3–4. – С. 161–167.
- 4. Петунин О. В.** Элективные курсы в предпрофильном и профильном биологическом образовании школьников / О. В. Петунин // Образование в соврем. шк. – 2003. – № 9. – С. 27–28.
- 5. Локшина О.** Профільна школа в зарубіжжі : стан і тенденції розвитку / Олена Локшина // Управління освітою. – 2004. – № 1. – С. 8–11.
- 6. Ермаков Д. С.** Элективные курсы для профильного обучения / Д. С. Ермаков // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 36–41.
- 7. Липова Л.** Спеціальні (елективні) курси як змістовий блок профільного навчання / Людмила Липова, Віктор Малишев, Олена Рибіцька // Рідна шк. – 2006. – № 3. – С. 18–20.
- 8. Петунин О. В.** Особенности формирования познавательного интереса школьников в процессе предпрофильной подготовки по предметам гуманитарного цикла / О. В. Петунин, Л. В. Тифонов // Инновации в образовании. – 2005. – № 6 (нояб.–дек.). – С. 65–70.
- 9. Соколовська Т. П.** Організація навчального процесу в профільній школі / Т. П. Соколовська, Н. І. Самойленко, Л. П. Семко. – Режим доступу : www.kspu.edu.
- 10. Орлов В. О.** Типология элективных курсов и их роль в организации профильного обучения / В. О. Орлов. – Режим доступу : www.minobr.sakha.ru/iro/kcenter/5dapk/d_6_01.htm.
- 11. Синько Т.** Элективные курсы / Т. Синько. – Режим доступа : image.websib.ru/04/text_article.htm?478.
- 12. Горошкіна О. М.** та ін. Навчання української мови в профільній школі : навч. посібник / **Горошкіна О. М.**. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2007. – 136 с.

ЕСТЕТИЧНІСТЬ НЕВЕРБАЛЬНИХ ЗАСОБІВ СПІЛКУВАННЯ

На уроках української мови учні опановують естетичну функцію мови під час організованого навчального спілкування, що характеризується взаємодією вербальних і невербальних засобів. Домінуючими, безперечно, є мовні (вербальні) засоби передачі та сприйняття інформації, а немовні (невербальні) засоби є переважно супровідними, фоновими, контекстуальними. Тому традиційно в методиці навчання української мови більше уваги приділяється формуванню в учнів умінь і навичок, пов'язаних з оволодінням мовними одиницями спілкування. На це спрямовують шкільні програми, наголошуючи на значенні мови у формуванні духовно багатой, національно свідомої мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками комунікативно доцільно користуватися засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності, тобто у виробленні ефективного рівня комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція учнів забезпечується культуромовними чинниками – унормованими якостями мовлення, серед яких нашу увагу привертає естетичність. У сфері усного спілкування естетичність як якість мовлення залежить від естетичності контексту спілкування, насамперед від невербального його складника. Невербальні засоби спілкування підкреслюють, увиразнюють вплив мовних засобів на слухача, тобто забезпечують реалізацію естетичної функції мови, яка разом з емотивною (функцією вираження почуттів, емоцій, переживань, що передає суб'єктивну оцінку мовця щодо відповідної ситуації) робить мовлення впливовим, ефективним.

Невербальні засоби цікавили дослідників спілкування здавна, відтоді, коли люди почали приділяти увагу навчанням ефективного, впливового мовлення, правильному застосуванню супроводжувальних рухів, постави тіла, рухів м'язів обличчя та інших засобів спілкування. Відомо, що видатний римський оратор Цицерон, дбаючи про естетику виступу промовця, наголошував на необхідності вияву почуттів на його обличчі. Теоретик ораторського мистецтва, педагог-ритор Квінтіліан розробив теорію жесту, міміки, постави, а також правила руху плечей, рук і голови, постановки дихання та голосу оратора. Учений спирався не лише на ораторський досвід, але й на засади риторики, становлення якої як особливої науки відбулося в Стародавній Греції в V-IV ст. до н.е. Надалі за межами риторики дослідження вербальних і невербальних засобів комунікації, здебільшого, здійснювалося ізольовано. Це зумовлено відносною самостійністю двох комунікативних систем і неопрацьованістю теоретичних аспектів невербальної комунікації, окрім типології жестів і міміки.

Сучасна методична наука, спираючись на досягнення когнітивної і комунікативної лінгвістики, оновленої риторики, все більше уваги

приділяє взаємодії вербального й невербального компонентів спілкування. Так, дослідники визначають невербальну поведінку як один з видів діяльності людини (М. Андріанов, Г. Кириленко, В. Лабунська, О. Леонтьєв, та ін.), як важливий складник міжособистісного спілкування (Ф. Бацевич, О. Гойхман, Т.Надеїна, Г. Почепцов та ін.), наголошують на взаємозв'язку вербальних і невербальних одиниць спілкування (О. Воробйова, Г. Колшанський, В. Куніцина, Н. Казаринова, Р. Потапова та ін.), аналізують вияв особистісних рис людини через невербальну поведінку (Л. Веденська, О. Єрмолаєва, В. Морозов, Л. Павлова та ін.), вивчають різні дидактичні аспекти невербальних засобів комунікації (Ш. Амонашвілі, Л. Величко, Н. Волкова, С. Гончаренко, С. Должинкова, А. Капська, І. Колесникова, Н. Крутова, Т. Ладиженська, Г. Сагач, З. Смелкова, Л. Туміна, Н. Федорова та ін.).

Мета цієї статті – охарактеризувати невербальні засоби спілкування з погляду їх естетичності, проаналізувати взаємодію вербального й невербального компонентів спілкування.

У нашому дослідженні виходимо з того, що естетичність як нормативна ознака мовлення та спілкування ґрунтується на інших ознаках – точності, правильності, чистоті, доречності тощо. Ураховуємо те, що інформація не буде сприйматися ефективно, адекватно задуму, не стане впливовою, якщо в невербальних засобах, що супроводжують мовлення або виступають самостійно, порушуватимуться естетичні правила, вироблені суспільством. Беремо до уваги те, що естетичність визначається як краса, художність чого-небудь. Спілкування, зокрема навчальне, може бути корисним, ефективним за умови його естетичності, вивчення мови має супроводжуватися естетичними почуттями. Наявність естетичного почуття, як зазначає С. Гончаренко, є ознакою розвиненого естетичного сприймання, „істотним критерієм естетичної культури людини”. Естетичні почуття „тісно пов'язані з моральними почуттями [4, с. 119]”.

У популярній книзі Аллана Піза, зазначається, що вчені класифікували й описали близько мільйона невербальних сигналів. Так, людське спілкування на 7 відсотків є вербальним, на 38 — вокальним (інтонація, тон голосу тощо) і на 55 відсотків невербальним [10, с. 9-10]. Наводиться також і така інформація: у процесі взаємодії людей 60-80% комунікацій здійснюється за рахунок невербальних засобів і тільки 20-40% – за допомогою вербальних [3, с. 198].

Дослідники невербальних засобів спілкування стверджують, що мовні засоби переважно використовуються для передачі фактичної інформації, а невербальні здебільшого передаються емоції й почуття співбесідників [10, с. 9-10]. Супровідні для вербального мовлення знакові засоби, які, на думку О. Селіванової, відіграють значну роль у процесі спілкування, доповнюють, уточнюють мовлення, надають йому емотивності й експресивності [8, с. 445-446]. Отже, невербальні засоби

більшою мірою орієнтовані на впливовість спілкування, тобто естетичність.

„Унікальність багатоканального впливу на слухача невербальних засобів спілкування робить їх незамінними в арсеналі педагогічних засобів. У процесі спілкування невербальні засоби можуть замінити словесну інформацію, можуть дублювати її, однак значно частіше виникає ефект доповнення смислу повідомлення, посилення впливу: міміка й жести мовця, тональність і мелодика мовлення забезпечують його виразність. Інформація надходить різними каналами, її сприйняття – цілісний процес: учень чує й бачить учителя [7, с. 24]”.

Звернемо увагу на такі невербальні засоби, як жести й міміка, визначимо їх характерні риси в навчальному спілкуванні.

Жести – „це будь-які рухи, що посилюють враження від висловлюваних ідей [9, с. 157]”, це відтворювальні рухи тіла й постви, розраховані для передачі емоційної та інтелектуальної інформації. Вони мають соціально-фіксовану форму й виконують комунікативну функцію. „Регулярно співіснуючи зі звуковою мовою, жести супроводжують, доповнюють, підкріплюють її, у певних випадках замінюють, автономно виражаючи смисл повідомлень. Жести можуть замінити будь-який член речення, цілі висловлювання, а також нести кризь текст самостійну тему, і в цьому смислі варто думати про текстову детермінованість появи жестів [6, с. 57-58]”.

У педагогічному мовленнєвознавстві виділяють такі групи жестів:

- Комунікативні жести, тобто виразні рухи, що замінюють у мовленні елементи мови. До таких жестів належать вітання, прощання, погрози, привертання, заборона, запрошення, згода, подяка, запитання, тощо. Вони зрозумілі без мовленнєвого контексту, мають власне значення в спілкуванні.

- Описово-зображувальні, підкреслювальні жести здебільшого супроводжують мовлення й поза мовленнєвим контекстом втрачають смисл.

- Модальні жести передають почуття, стан людини: підтримка, невдоволення, іронія, недовіра, невпевненість, страждання, міркування, зосередженість, розгубленість, радість, відраза, здивування [6, с. 57].

Розподіляються жести й залежно від призначення:

- Ритмічні жести пов'язані з ритмікою мовлення. Вони підкреслюють логічні наголоси, місце пауз, усе те, що передається інтонацією.

- Емоційні жести передають різноманітні відтінки почуттів (хвилювання, ненависть, розгубленість тощо).

- Указівні жести – кивок голови, рухи пальця, руки, тіла тощо.

- Зображувальні жести виникають, якщо не вистачає слів або одних слів недостатньо, якщо необхідно додатково й наочно посилити вплив на слухача.

- Символічні жести є умовними. Деякі з них мають певне значення, зокрема руки в боки – непокірність; руки обхвачують голову – ознака неприємності або біди. Символічні жести вказують на відмову, заперечення (відштовхування руками), роз'єднання (долоні розкриваються), об'єднання (об'єднуються долоні або пальці) тощо [2, с. 48-51].

Окремі жести можуть заміщати мовленнєві форми, бути зрозумілими без слів, поза мовленнєвим контекстом. Саме вони відрізняються найбільшою індивідуальністю, невимушеністю, оскільки передають внутрішній стан, настрої людини. Щоб забезпечити естетичність спілкування, необхідно приховувати поганий настрій, фізичний стан, втому, тобто здійснювати автоматичний контроль за жестами протипоказаними, небажаними. Разом з цим слід навчитися розшифровувати експресивні знаки самовираження, що унеможливить втрату контролю над ситуацією спілкування: відчуваючи перші ознаки послаблення уваги, необхідно зробити паузу для відпочинку, перегрупувати увагу тощо. Рівна постава, легкий нахил і плавні рухи руки вбік співбесідників свідчать про внутрішню зібраність, уважне ставлення до співрозмовників. Так, учитель під час роботи біля дошки не повинен втрачати контакт з учнями, його жести мають виражати зосередженість на предметі дії й спокійну увагу до аудиторії. До таких жестів слід спонукати й учнів. Навпаки, розслабленість, важка опора на руку або на парту свідчить про втому, мимовільне перебирання пальцями, стискування в руках якого-небудь предмета – ознака розгубленості; голова втягнута в плечі, пальці стиснуті в кулаки говорять про неготовність відповідати, відчуття дискомфорту. У таких випадках варто використати прийоми мобілізації уваги або зняття напруження, щоб відновити робочу атмосферу уроку.

Виконання правил, сформульованих П. Сопером, на нашу думку, сприятиме естетичності спілкування: а) жести повинні бути мимовільними (їх варто використовувати, коли є відчуття необхідності); жестикуляція не повинна бути безперервною (не кожна фраза потребує підкреслення жестом); необхідно керувати жестами (ніколи жест не повинен відставати від слова, що ним підкріплюється); жестикуляція має бути різноманітною [9, с. 154-155].

Важливим для естетики сприйняття інформації є міміка, тобто рухи м'язів обличчя, які виражають внутрішній душевний стан людини. Ф. Бацевич називає міміку найважливішим засобом невербальної комунікації. „Її відсутність унеможлиблює спілкування, оскільки обличчя – дзеркало людських емоцій [1, с. 62]”. Так, блискучі очі можуть виражати радість, матові – сум, погляд униз – почуття провини або страху, погляд убік – нещирість тощо. Підняті брови, широко

розплющені очі, опущені кінчики губ, напіввідкритий рот свідчать про здивування. Ознаками суму є зведені брови, тьмяні очі, трохи опущені куточки губ. Точно ж визначити емоційний стан людини можна тільки з урахуванням комплексу невербальних засобів.

Учені доводять, що міміка тісно пов'язана з характером звучання усного мовлення й впливає на фонетичну якість мовленнєвих звуків і тембр голосу. Так, людям з глухим, „важким” голосом корисно говорити на посмішці – це висвітлює тембр, робить голос дзвінкішим. А ті, хто мають різкий, крикливий голос, потребують іншого мімічного пристосування – округлення губів і розслаблення щік [6, с. 113].

Уживання невербальних засобів може іноді заважати ефективному спілкуванню, зокрема в навчальному процесі: багатозначність більшості невербальних засобів, надмірне або неадекватне їх застосування. Слід урахувати, що надмірна міміка не викликає схвалення співрозмовників. „Важливо організувати систему міміки й жестів так, щоб вони допомагали, а не перешкоджали спілкуванню, сприяли здійсненню мовленнєвої майстерності, коли жест не буде зайвим, а міміка не буде протидіяти сказаному [5, с. 261]”.

Для ефективного спілкування велике значення має вміння розрізнати протилежні мімічні знаки, наприклад: зосередженості, активності та втоми, втрати інтересу, пасивності. Так, до знаків зосередженості відносять фіксований погляд у бік мовця або джерела повідомлення, напруження м'язів обличчя. Підняті брови свідчать про здивування, сумнів, необхідність додаткового пояснення. Найпомітніша ознака втоми – опущені плечі, схилена голова, розслаблений погляд [7, с. 36].

Отже, вербальні й невербальні засоби, що є за своєю природою є знаками, виконують базові функції комунікації – інформаційну, прагматичну, експресивну, естетичну – на основі взаємозалежності, взаємовпливу. І це слід враховувати під час різних видів спілкування в навчальному процесі. Особливого значення взаємодія вербальних і невербальних засобів набуває під час формування комунікативної компетенції на уроках української мови. Тому постає потреба подальшої розробки методики розвитку усного мовлення, насамперед естетичного, впливового, упровадження тренувальних вправ з невербальної комунікації, засвоєння учнями необхідних відомостей про естетичну роль жестів і міміки, які супроводжують усні висловлювання.

У статті розглянуто невербальні засоби спілкування з погляду їх естетичності та взаємозв'язку з вербальними засобами, зокрема в навчанні української мови.

Ключові слова: естетичність невербальних засобів спілкування, жести, міміка, взаємодія вербальних і невербальних засобів спілкування.

В статье рассмотрены невербальные способы общения со стороны их эстетичности и взаимосвязи с вербальными способами непосредственно при обучении украинскому языку.

Ключевые слова: эстетичность невербальных способов общения, жесты, мимика, взаимосвязь вербальных и невербальных способов общения.

The article deals with the unverbal ways of communication with the aesthetics aspect and intercommunication with verbal ways while teaching Ukrainian language.

Key words: the aesthetics of unverbal ways of communication, gestures, mimicry, intercommunication of verbal and unverbal ways of communication.

Література

1. **Бацевич Ф. С.** Основы коммуникативной лингвистики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
2. **Введенская Л. А.** Культура и искусство речи : современная риторика / Л. А. Введенская, Л. Г. Павлова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 576 с.
3. **Гойхман О. Я.** Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов / Гойхман О. Я., Надеина Т. М. ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
4. **Гончаренко С.** Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
5. **Мурашов А. А.** Педагогическая риторика / А. А. Мурашов. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 480 с.
6. **Педагогическое речеведение** : словарь-справочник. – 2-е изд., испр. и доп. / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
7. **Риторика** : учебник / З. С. Смелкова, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская и др. ; под ред. Н. А. Ипполитовой. – М. : ТК Велби : Проспект, 2006. – 448 с.
8. **Селіванова О.** Сучасна лінгвістика : термінологічна енциклопедія / О. Селіванова. – Полтава : Довкілля-К, 2006. – 716 с.
9. **Сопер П.** Основы искусства речи / П. Сопер. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. – 448 с.
10. **Пиз А.** Язык телодвижений : как читать мысли окружающих по их жестам / пер. с англ. Т. Новиковой, А. Пиз. – М. : Изд-во Эксмо, 2004. – 288 с.

УДК 811.161.2'271.1:372,3

Т.Маркотенко, Л.Мельник

ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНО ПРАВИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ У ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ

Навчання дітей мови – це цілеспрямована організація спілкування в процесі взаємодії педагога й дітей, що характеризується розподілом організаційних функцій, добром і послідовністю ланок навчальної

роботи, часовим і просторовим режимом. Наукові засади методики навчання мови та розвитку мовлення закладені ще в працях відомих педагогів і методистів минулого століття Ф. Буслаєва, М. Корфа, І. Срезневського, К. Ушинського та ін.

У сучасній лінгводидактиці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини. Розвиток мовлення неможливо уявити без оволодіння дитиною рідною мовою, засвоєння її звукової сторони, словникового запасу, граматичною будовою мовлення [1, с. 22].

Важливим вихідним положенням процесу формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку є твердження, що мовленнєвий досвід охоплює, по-перше, практичне володіння рідною мовою, по-друге, спостереження над мовою („чуття мови”). Дитина використовує мову як засіб спілкування в міру того, як більш-менш сформоване слово стає для неї сигналом дійсності, починає щось означати, а мовлення набуває відповідної граматичної організації [2, с. 4].

До проблеми формування граматично правильного мовлення дітей дошкільного віку зверталися психолінгвісти, лінгвісти, педагоги, методисти, дефектологи (А. Арушанова, А. Богуш, О. Гвоздєв, Л. Калмикова, Г. Ніколайчук, В. Орфинська, Ф. Сохін, В. Тищенко, М. Шеремет та ін.). Вивченню психологічних закономірностей формування граматично правильного мовлення присвячено ряд досліджень (Л. Виготський, А. Захарова, Д. Ельконін, І. Колобова, О. Леонтєв, О. Лурія, Ф. Сохін та ін.). Праці А. Богуш, Л. Калмикової, Н. Лопатинської, Н. Маковецької та інших дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму граматичного структурування смислів (морфологічного, синтаксичного) і практичного засвоєння граматики дітьми дошкільного віку.

Мета нашого **дослідження** – показати шляхи формування граматично правильного мовлення в процесі практичного засвоєння дошкільниками правил граматики.

Граматику називають логікою мови. Говорячи про її вивчення, К. Ушинський писав: „... граматика, подана логічно, починає розвивати самосвідомість людини, тобто саме ту здатність, унаслідок якої людина є людиною між тваринами [3, с. 693]”.

У дошкільному віці дитині потрібно прищеплювати навичку говорити граматично правильно. На думку К. Крутій, підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення розвивається паралельно з розумовими навичками [4, с. 107].

Головні шляхи формування правильного мовлення дітей такі: перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам; виправлення помилок; розвиток слухової уваги; наявність правильного зразка для наслідування; спільна робота дитячого садка й сім'ї.

І. *Перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам.*

Насамперед вихователь має знати, які помилки характерні для дітей певної групи, як часто вони трапляються в їхній мові.

Для цього двічі на рік у вересні – жовтні і травні перевіряють мовлення кожної дитини, звертаючи увагу на:

1. Особливості побудови речень: які речення переважають у мові дітей (прості, поширені, однослівні відповіді, складносурядні, складнопідрядні), який порядок слів у реченні, особливості вживання сполучників і сполучних слів.

2. Відмінювання іменників (наприклад, зазначають: робить помилку в іменниках жіночого роду в орудному відмінку, змінює невідмінювані слова).

3. Вживання роду і числа іменників, узгодження з іншими частинами мови.

4. Вживання дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова).

5. Узгодження числівників з іменниками.

6. Вживання прийменників у реченні.

7. Помилки у вживанні інших частин мови.

8. Граматичні помилки, зумовлені інтерферентним впливом (двомовністю – так звані русизми).

Результати перевірки записують у спеціальний зошит.

Вихователь повинен мати спеціальний матеріал для перевірки дитячого мовлення, а також визначити прийоми і методи, які б дали змогу якнайповніше виявити особливості граматичної будови мови дітей. Наведемо окремі з них:

- розповідь за сюжетними картинками;
- читання невеликих оповідань і бесіда за їх змістом;
- індивідуальні бесіди за раніше складеним планом і розмови вихователя з дітьми;

- спеціально дібрані дидактичні вправи; дидактичні ігри, серед яких чільне місце належить автодидактичній грі, де дії дітей можна регулювати ігровими завданнями й ігровими правилами;

- комунікативні ігри, правила яких спрямовані на передачу інформації мовленнєвими й немовленнєвими засобами.

II. *Виправлення помилок.* Виправлення помилок та запобігання їм нерозривно пов'язані між собою, оскільки виправити помилку в однієї дитини означає попередити її в інших. Постійне виправлення помилок допомагає дітям засвоїти граматичні норми.

Для виправлення помилок використовують такі прийоми, як зразок граматично правильної мови, пояснення, запитання, доручення, схвалення.

III. *Наявність правильного зразка для наслідування.* Дитина зростає в мовному середовищі. Спочатку вона не розмовляє, чує мову дорослих, звернену до неї. Потім, у певному віці, дитина сама

включається в активне мовне спілкування. Середовище відіграє величезну роль у розвитку мовлення маленької дитини, даючи або не даючи їй змогу багато говорити й часто чути мову дорослих; воно прискорює або гальмує розвиток мовлення. Літературна або неправильна говірка середовища робить літературним або неправильним мовлення дитини. Правильність мовлення дитини залежить багато в чому від мовлення дорослих.

М. Красногорський зазначає, що правильність граматичної будови мови в дітей раннього віку залежить від правильності побудови мовлення в людей, що їх оточують. Трирічний малюк правильно вживає відмінки, особи, дієслівні форми, засвоюючи їх у мовних сполученнях, які він сприймає від навколишніх. Тому для правильного розвитку дитячої мови важливо, щоб діти на другому й третьому роках життя чули правильно побудовану мову з достатньо багатим словниковим складом. У ранньому дитинстві за дуже короткий час (2 –3 роки життя) дитина опановує рідну мову [5, с. 435]. Засвоєння відбувається завдяки здатності нервової системи до наслідування. Справедливо зазначала Є. Тихеева, що дитина вчиться говорити завдяки слуху й здатності до наслідування. Глухий не навчиться говорити, так само не навчиться говорити й дитина з нормальним слухом, якщо вона не чути мови навколишніх людей [6].

Дитина наслідує мову батьків, якщо вона виховується вдома, або мову виховательки, няні в дитячому садку.

Є. Водовозова підкреслювала, що коли мати погано говорить, заїкається, має будь-який недолік у вимові взагалі або окремих словах і звуках, якщо її мова має будь-які особливості, то в більшості випадків ці самі недоліки прищеплюються й дитині. Відвикати від недоліків дитинства дуже важко [5, с. 435].

Отже, правильність мови дітей залежить також від наявності правильного зразка.

IV. Розвиток слухової уваги. Систематична робота над виправленням помилок у дітей розвиває їхню слухову увагу, привчає прислуховуватися до мови дорослих, товаришів, своєї власної. При постійному контролі вихователя за граматичною правильністю мови дітей, наявності правильного мовного зразка, діти легко помічають помилки в мовленні товариша. Наприклад: „Толю, ти неправильно сказав „їхаю”, потрібно сказати: „їду”. „А няня говорить неправильно „ходю”, потрібно сказати „ходжу”.

Значно гальмують розвиток слухової уваги шум у груповій кімнаті, голосне мовлення вихователя й няні. Діти втрачають здатність прислуховуватись і чути слово. Тому обов'язковою умовою розвитку слухової уваги є створення спокійної обстановки. Вихователі мають розмовляти голосом середньої гучності й привчати до цього дітей. Вихованню слухової уваги допомагають ігри „Тиша”, „Телефон”,

„Послухай і передай далі”, „Хто як сказав?”, „Звідки почувся звук?” тощо.

V. *Спільна робота дитячого садка і сім'ї*. виправити граматичні помилки в дітей можна лише спільними зусиллями дитячого садка й сім'ї. Часто причиною помилок є наслідування неправильної мови батьків. У таких випадках вихователь має поговорити з ними, звернути увагу на помилку, порадити відповідну літературу.

Пропонуємо різні види роботи з батьками.

Групові батьківські збори можна проводити за такою тематикою: „Формування граматично правильної мови дітей молодшої (середньої або старшої) групи”; „Особливості формування граматичної правильності мови в дітей підготовчої до школи групи”, „Типові помилки в умовах двомовності та способи їх виправлення”.

Під час індивідуальних консультацій можна давати поради батькам щодо виправлення мови дітей, пропонувати відповідну методичну літературу, мовний матеріал. Папка-пересувка допоможе батькам виправляти граматичні помилки в дитячому мовленні. Вихователю слід добирати дидактичні вправи, ігри, розповіді, оповідання, потрібні дитині, давати короткий опис методики їх проведення.

При цьому граматичні вправи повинні відповідати таким вимогам:

– будуватися відповідно до стадій формування мовленнєвого механізму, який лежить в основі володіння комунікативною компетенцією, з поступовим ускладненням мовленнєвих та інтелектуальних дій;

– відповідати психологічним та віковим особливостям дітей;

– забезпечувати педагогу маневреність у навчальній діяльності, індивідуалізацію навчання;

– економити за затратами навчальний час;

– забезпечувати високий ступінь автоматизму всіх операцій, які, у свою чергу, узгоджують роботу всіх механізмів мовлення.

Отже, тільки застосовуючи всі методи в комплексі, можна домогтися успіхів у розвитку мови дітей. Для того, щоб дошкільники успішно засвоювали граматичну будову рідної мови, необхідна систематична кропітка робота вихователя, щоденна активна практика говоріння дітей, використання в мовленні численних синтаксичних конструкцій. У міру вдосконалення граматично правильного мовлення в процесі занять діти починають застосовувати набуті вміння у власній мові й побуті: вони більше прагнуть до спілкування з дорослими, виявляють бажання повідомити про якусь подію, про щось побачене вдома, у групі, на прогулянці.

У статті розглядаються можливості виховання лінгвістичного ставлення до слова. Пропонуються шляхи формування граматично

правильного мовлення дітей дошкільного віку: перевірка дитячого мовлення та запобігання помилкам; наявність правильного зразка для наслідування; виправлення помилок; розвиток слухової уваги; спільна робота дитячого садка й сім'ї.

Ключові слова: чуття мови, граматики, граматична будова мови, дошкільники, шляхи формування граматично правильного мовлення.

В статтє рассматриваются возможности воспитания лингвистического отношения к слову. Предлагаются пути формирования грамматически правильной речи детей дошкольного возраста: проверка детской речи и предупреждение ошибок; предоставление правильного образца для подражания; исправление ошибок; развитие слухового внимания; совместная работа детского сада и семьи.

Ключевые слова: языковое чутьё, грамматика, грамматический строй языка, дошкольники, пути формирования грамматически правильной речи.

This article deals with the opportunities for cultivating linguistic attitude to a word. The methods of forming grammatically right speech are proposed for pre-school age children: child's speech testing and avoiding of mistakes; handing the right sample for imitation; the correction of mistakes; the development of comprehension; mutual works of kindergarten and a family.

Key words: linguistic sense, grammar, grammatical structure of a language, children under school age, ways of forming grammatically right speech.

Література

- 1. Ушакова О. С.** Развитие связной речи / О. С. Ушакова // Психолого-педагогические вопросы развития речи в детском саду / под ред. О. С. Ушаковой. – М., 1987. – С. 22–39.
- 2. Ніколенко Д. Ф.** Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови / Д. Ф. Ніколенко // Дошкільна педагогіка і психологія : респ. наук.-метод. зб. – К., 1967. – Вип. 3. – С. 3–11.
- 3. Ушинский К. Д.** Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2. – С. 554–578.
- 4. Крутій К. Л.** Врахування нейро-психологічних факторів у процесі подолання аграматизмів у мовленні дітей дошкільного віку / К. Л. Крутій // Наука і освіта. – 2002. – № 6. – С. 104–108.
- 5. Дошкільна лінгводидактика : хрестоматія / упоряд. Богуш А. М. – К. : Видав. дім „Слово”, 2005. – 720 с.**
- 6. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста) / Е. И. Тихеева. – М. : Просвещение, 1981. – 159 с.

УДК: 811.161.2 : 373.5

Н. Мордовцева

СВОЄРІДНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ МІНІАТЮР НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Мова – це феноменальне явище в житті кожного народу. Її глибина, багатобразність лінгвістичних фактів та явищ, їх узаємозв'язок, – усе, що робить мову живою, призначеною викликати в учнів інтерес, повинно бути предметом розгляду на уроках рідної мови.

Головним завданням навчання мови є формування індивідуальних особливостей учня, розвитку в нього „початків” творчих здібностей, інтуїції, уяви та мислення. Для того, щоб вирішити це завдання, необхідно залучити школярів до творчої діяльності, зацікавити предметом.

Традиційним для лінгводидактики питанням є пошук ефективних методів та прийомів навчання, що забезпечать формування мовної, мовленнєвої, комунікативної компетенцій учнів. Загальновідомо, що основним засобом навчання мови вважається текст. 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 науково-навчальний текст. Роботі з науково-навчальними текстами присвячено наукові розвідки Л. Мацько, М. Пентилюк, О. Андрієць, Л. Златів, Ю. Романенко та ін.

Для розвитку пізнавальних мотивів учнів на уроках української мови найчастіше використовується такий різновид науково-навчального тексту, як *лінгвістичні мініатюри* (образні невеликі за обсягом тексти лінгвістичної спрямованості, що розкривають певні мовні поняття чи явища, не втрачаючи своєї науковості). У них синтезується й певна ситуативність (їх сюжет), і мовленнєва експресивність, яка підвищує вплив тексту на читача, бо тут спрацьовують емоційні моменти.

Використання лінгвістичних мініатюр на уроках мови частково представлено в роботах О. Горошкіної, А. Дейкіної, Т. Жулій, І. Підгаєцької, З. Сікорської, Г. Шелехової та ін. Але в науці відсутня вибудована методична система використання лінгвістичних мініатюр як засобу навчання української мови з урахуванням психологічних особливостей учнів старших класів, змісту навчального матеріалу. Це спонукало нас до вибору теми нашої статті.

Актуальність нашої розвідки полягає в перевірці та уточненні засобів оптимізації діяльності учнів старшої ланки на уроках української мови в процесі засвоєння ними лінгвістичних категорій.

Мета публікації: удосконалення знань учнів старших класів через засвоєння методично адаптованого, поданого в науково-популярній формі з використанням засобів образності теоретичного матеріалу в різних розділах мовознавства.

Курс української мови в старших класах спрямований на вирішення таких навчальних завдань, серед яких можна виділити: *лінгвістичні* (розширення уявлень учнів про жанри та стилі усного та писемного мовлення, жанрові кліше; вивчення тексту як структурно-семантичної одиниці, інформації, засобу самовираження автора; закріплення навичок аналізу текстів різних жанрів); *мовленнєві* (закріплення умінь створювати тексти різних жанрів; підвищення мовленнєвої культури учнів); *пізнавальні* (ознайомлення учнів з маловідомими для них галузями лінгвістики; навчити бачити внутрішню логіку зв'язного тексту) [4, с. 2–4].

Тексти лінгвістичної спрямованості, а саме лінгвістичні мініатюри, з функціонального погляду обслуговують сферу науково-навчальної комунікації. Тому важливо основну увагу зосередити на роботі з даними текстами під час повторення та узагальнення мовного матеріалу з попередніх класів. Складаючи лінгвістичні тексти, учень робить ґрунтовний крок до серйозного майбутнього наукового дослідження. Л. Мацько, О. Семенов зауважують, що успішне „...формування *дослідницької компетенції* відбувається шляхом удосконалення умінь і навичок самостійної філологічної роботи з науково-навчальним текстом, використання систематичних історико-культурних коментарів, довідок і спостережень над мовою в різних стилях і жанрах, різноманітних джерел наукової, довідкової інформації з лінгвістики... [3, с. 51–52]”.

Виходячи з цього, можна зробити припущення, що рівень сформованості мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій учнів підвищиться за умов:

- переваги текстового дидактичного матеріалу;
- уведення в процес навчання мови лінгвістичних мініатюр як носіїв інформації про мовні поняття та явища, тематика яких відповідала б сучасним соціолінгвістичним, психологічним, соціокультурологічним чинникам навчання української мови учнів середньої ланки;
- застосування вправ на основі лінгвістичних мініатюр, що стимулюють залучення учнів до інтерактивної взаємодії в різних видах мовленнєвої діяльності;
- систематичної роботи над засвоєнням лексичного та граматичного багатства української мови, над структурою лінгвістичних мініатюр.

Під час роботи з лінгвістичними мініатюрами учні поглиблюють знання з фонетики, лексики та граматики; свідомо здійснюють порівняльний аналіз текстів (лінгвістична мініатюра і текст наукового стилю; лінгвістична мініатюра і текст художнього стилю); удосконалюють вміння переказувати лінгвістичну мініатюру відповідно до змодельованої вчителем мовленнєвої ситуації та складають власні

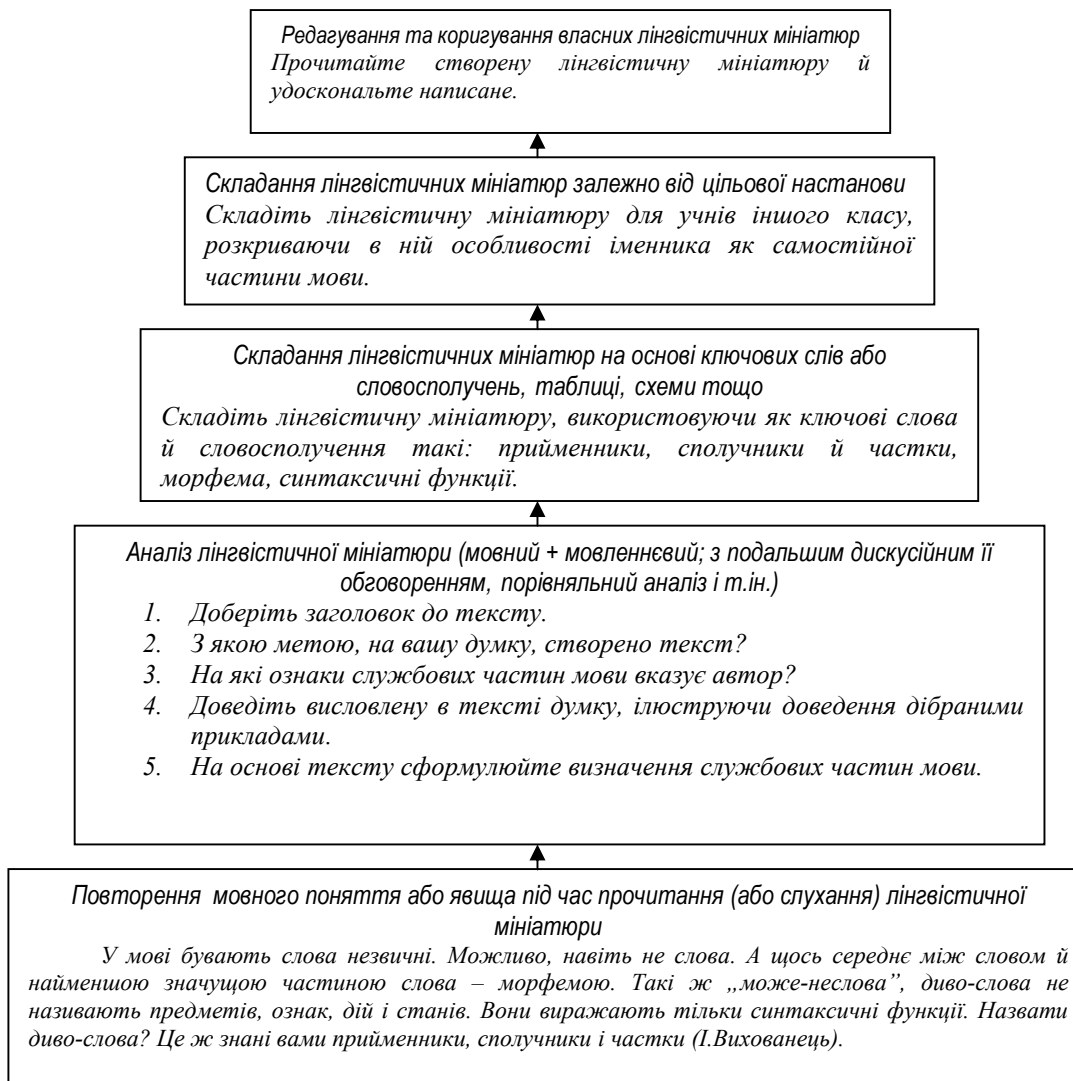
твори малих жанрів; навчаються добирати й систематизувати матеріал для лінгвістичної мініатюри; удосконалюють вміння й навички редагувати й коректувати власні твори, оцінюють роль виразально-зображувальних засобів мовлення в тексті-взірці й у створених висловлюваннях.

Робота з лінгвістичними мініатюрами має ступеневий характер:

- *перший ступінь* – ознайомлення з мовним поняттям або явищем під час прочитання (або слухання) лінгвістичної мініатюри;
- *другий ступінь* – аналіз лінгвістичної мініатюри (мовний + мовленнєвий; з подальшим дискусійним її обговоренням, порівняльний аналіз і т.ін.);
- *третій ступінь* – складання лінгвістичних мініатюр на основі ключових слів або словосполучень, таблиці, схеми тощо;
- *четвертий ступінь* – складання лінгвістичних мініатюр залежно від цільової настанови;
- *п'ятий ступінь* – редагування та корегування власних лінгвістичних мініатюр.

Змодельємо ці ступені на прикладі повторення теми „Частини мови”.

„Частини мови”



Такий зміст роботи допомагає учням старшої ланки оволодівати умінням сприймати, впізнавати, аналізувати, зіставляти мовні явища й факти, коментувати, оцінювати їх під кутом зору нормативності, відповідності сфері й ситуації спілкування; розмежовувати варіанти норм і мовленнєві порушення; сприймати мову як мистецьке явище, що має етичну й естетичну цінність.

Цілеспрямоване поглиблення знань про текст, його структуру, засоби зв'язку, функціонально-сміслові типи й жанри мовлення закладає основи аналізу, підводить учнів до усвідомлення змістової та смислової цілісності тексту. Основною мовленнєвою формою аналізу тексту є навчальний діалог, який забезпечує самостійність дій учнів, активізує їхні думки й асоціативну пам'ять, спонукає до висловлювання власних думок. Саме цей вид аналізу тексту стає підґрунтям для аналізу-дискусії.

Основна увага в процесі роботи з лінгвістичними мініатюрами повинна приділятися аналізу з його подальшим дискусійним обговоренням, складанню учнями лінгвістичних мініатюр відповідно до змодельованої або природньої мовленнєвої ситуації, а також їх редагуванню й коректуванню. Серед засобів навчання використовуються різні види наочності, переважно таблиці, схеми, а також комп'ютерні програми.

Лінгвістичні мініатюри використовуються передусім на аспектних уроках, оскільки саме на цих уроках відбувається безпосереднє формування мовної компетенції учнів. Однак роботу над засвоєнням мовленнєвих понять, необхідних для вдосконалення вмінь і навичок текстосприйняття й текстотворення, що відбувається переважно на уроках розвитку мовлення, ми також вважаємо такою, що сприятиме навчанню учнів створювати лінгвістичні мініатюри.

Лінгвістичні мініатюри – це ефективний прийом пояснення, узагальнення та систематизації знань з певної граматичної теми. Завдяки роботі з мініатюрами граматики та фантазії на уроках мови виявляються сукупними, а така форма роботи, як твори на лінгвістичні теми, на думку багатьох методистів та вчителів-словесників (І. Підгаєцької, Н. Ломанової, Л. Бурмистрової та ін.), з точки зору психології та методики викладання української мови, має ряд позитивних якостей:

- твори даного типу допомагають виявити рівень мотивації школяра, що має велике значення в процесі навчання;
- лінгвістичні мініатюри викликають зацікавленість учнів до теми, яка вивчається, розвивають творчі здібності школярів, навички зв'язного мовлення;
- робота над створенням лінгвістичної мініатюри активізує образне та логічне мислення учнів; допомагає відбирати, складати та аналізувати факти мови [2, с. 45-47].

Отже, використання текстів лінгвістичної спрямованості на уроках української мови в старших класах дозволить шляхом творчої адаптації теоретичного матеріалу зробити процес навчання свідомим, ефективним та продуктивним, а також сприятиме трансформації безособових знань, що отримані репродуктивним методом, у знання свідомі, перевірені в “мовленнєвій дії [2, с. 67]”.

У статті розглядаються питання пошуку ефективних та результативних методів та прийомів, які б сприяли кращому засвоєнню на уроках української мови в старших класах текстів лінгвістичної спрямованості. Звертається увага на дидактичний потенціал мінітекстів, а саме лінгвістичних мініатюр як засобу удосконалення мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

Ключові слова: мінітекст, лінгвістичні мініатюри, мовна, мовленнєва, комунікативна компетенції.

В статье рассматриваются вопросы поиска эффективных и результативных методов и приёмов, которые способствуют лучшему усвоению на уроках украинского языка в старших классах текстов лингвистической направленности. Акцентируется внимание на дидактическом потенциале минитекстов, а именно лингвистических миниатюр как способа усовершенствования языковой, речевой и коммуникативной компетенций.

Ключевые слова: минитекст, лингвистические миниатюры, языковая, речевая, коммуникативная компетенции.

The article deals with the questions of the search of effective methods and ways which assist the better adoption for linguistic texts during Ukrainian lessons among seniors. The didactic potential of minitexts is also the main idea of the article, that is linguistic miniatures as the way of improvement of language, speech and communicative competence.

Key words: minitexts, linguistic miniatures, language, conversational, communicative competence.

Література

- 1. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: моногр. / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 2. Дейкина А. Д.** Тексты-миниатюры на уроках русского языка : пособие для учителя / А. Д. Дейкина, Ф. А. Новожилова. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 144 с.
- 3. Караман С.** Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. освіти / С. Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
- 4. Концепція** загальної середньої освіти (12-річна школа) // Пед. газ. – 2002. – січ. (№ 1).
- 5. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студ.-філол. / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
- 6. Педагогическое** речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской,

А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998.– 312 с. **7. Яка це прекрасна наука – мовознавство!** : хрестоматія експресивних висловів : посіб. для вчителя / Сікорська З. С., Глуховцева К. Д., Горошкіна О. М. та ін. – Луганськ : Знання, 1998. – 180 с.

УДК 811.161.2: 371.32

Л. Попова

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВДОСКОНАЛЕННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ 5-7 КЛАСІВ

Системний підхід до розв'язання проблеми розвитку монологічного мовлення визначений в ряді робіт методистів (О. Біляєв, Г. Іваницька, М. Іпполітова, В. Капінос, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, М. Стельмахович, Г. Шелехова та ін.). Цей підхід відкриває можливості економного й раціонального використання часу, що відводиться для роботи з удосконалення монологічного мовлення. У працях названих вище методистів відзначено, що система – це постійна, а не епізодична робота над формуванням мовленнєвих умінь і навичок учнів. Проте, на жаль, майже відсутні роботи, у яких було б розкрито лінгводидактичні засади вдосконалення монологічного мовлення учнів середнього шкільного віку. Тому *актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною й полягає у визначенні лінгводидактичних особливостей удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів.*

Мета статті – узагальнити результати вивчення порушеної проблеми в науковій, навчально-методичній літературі; визначити лінгводидактичні засади вдосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів .

Система роботи з удосконалення монологічного мовлення базується на доцільно визначеному змісті виучуваного матеріалу й закономірностях, принципах, методах і засобах навчання монологу.

Навчання рідної мови підлягає певним закономірностям, урахування яких сприяє ефективній організації навчального процесу. Закономірностями навчання й засвоєння рідної мови можна вважати взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного в процесі навчання й у повсякденному житті. До них відносять:

- постійну увагу до матерії мови, її звукової системи;
- розуміння семантики мовних одиниць;
- здатність засвоювати норму літературної мови;
- оцінку виражальних можливостей рідної мови;

- розвиток мовного чуття, дару слова;
- випереджальний розвиток усного мовлення;
- залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [1, с. 25].

Не підлягає сумніву, що досконала вимова, володіння технікою мовлення є однією з умов успішного спілкування. Як відомо, дитина приходить до школи з уже сформованими, але не завжди правильними навичками вимови звуків рідної мови та інтонації. Виходячи з цього, на уроках української мови основна увага відводиться вивченню української мови на лексико-морфологічному й синтаксичному рівнях. Специфіка інтонаційної організації української мови, аналіз її виражальних засобів, що повинні усвідомлюватись у процесі аналізу окремих інтонаційних конструкцій відповідно до конкретних ситуаційних та контекстних умов, залишаються поза увагою авторів підручників і вчителів-словесників, хоч відповідні корекції в усне мовлення школярів можна внести тільки свідомою й наполегливою роботою над їхнім мовленням [2, с. 54].

У середніх класах необхідно продовжувати роботу над правильним артикулюванням варіантів фонем, приділяти увагу особливостям вимови окремих звуків. Однак важче відпрацьовуються навички інтонації, під якою розуміють ритміко-мелодійний лад мови, послідовну зміну висоти тону, сили й часу звучання голосу, що відбиває інтелектуальний та емоційно-вольовий зміст мовлення. Інтонаційний аналіз і навчання правильного інтонування мовлення лежать в основі розвитку в учнів навичок виразного читання, сприяють кращому розумінню усного мовлення і письмового тексту, активізують розумову діяльність школярів, підвищують їхній інтерес до вивчення мови.

На думку О. Власенкова, успішній роботі над опануванням інтонації сприятиме оволодіння технікою вимови (звуків, їх сполучуваності, слів); розвиток мовного чуття; здатність відтворювати основні компоненти інтонаційної фігури (словесні й логічні наголоси, паузи різної тривалості і характеру, підвищення або зниження голосу, темп вимови, тембр голосу) [3, с. 199].

Як зазначають автори чинної програми з української мови, робота з розвитку зв'язного мовлення тісно пов'язана з формуванням навичок виразного читання, які спираються на мовне чуття, що виявляється в умінні розрізняти наголошені й ненаголошені склади, інтонувати речення різних структур, підвищувати й понижувати голос, прискорювати й уповільнювати темп мовлення, робити логічний наголос у реченні. Мета виразного читання полягає в „максимальному наближенні звукового варіанта тексту до писемного, відтворюючи тим самим єдиний зміст тексту, закладений у нього автором [2, с. 54]”.

Навчання виразного читання починається на уроках української мови у процесі оволодіння технікою читання (орфоепічними нормами і дикцією, правильним диханням при читанні), інтонацією, що забезпечує логічну виразність (розуміння й відтворення різноманітних інтонаційних

фігур – повідомлення, перерахування, питання тощо).

Засвоєння учнями правильної літературної вимови – процес складний і довготривалий. Суттєве значення при цьому має вміння слухати й чути, бажання вдосконалювати власне мовлення, що підтверджено психологами. Пряме виконання комунікативних операцій в усному мовленні вимагає культури усного мовлення в ситуації спілкування, отже, важливим є виховання в учнів здатності до активного слухання. Стимулом до роботи в цьому напрямку стає спілкування з людьми, які мають правильне, красиве літературне мовлення, тому ефективним засобом навчання є зразкове мовлення вчителя, диктора, актора. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває створення відповідних аудіо-, відеоматеріалів.

Велике значення у процесі створення усних або писемних монологічних висловлювань має розуміння учнями семантики мовних одиниць (з'ясування значення слів, робота з синонімами, антонімами, перифразами, уміння враховувати смислові, емоційно-експресивні, стилістичні відтінки мовних засобів і т. ін.). На думку М. Микулинської, „знання значення кожного слова для розуміння лексичного змісту речення необхідне; незнання (нерозуміння) значення хоча б одного слова може призвести до повного нерозуміння речення або до спотвореного розуміння змісту всього тексту [4, с. 54]”.

Погоджуємося з думкою М. Стельмаховича, що активізації такої роботи сприятиме система вправ, спрямована на з'ясування значення слова через показ предмета, який воно називає; тренування вимови нового слова; морфологічний та етимологічний аналіз; синонімічні та антонімічні пояснення, переклад перифраз; розклад родових понять на видові чи підведення видових понять під родові; використання контексту та тлумачного словника тощо. Робота над розумінням семантики мовних одиниць повинна відбуватися на основі текстів художньої літератури. Як зазначає М. Крупа, добираючи тексти для різноманітних вправ і завдань, слід зважати на:

- вікові та інтелектуальні особливості учнів;
- наявність у творі вартісних переживань;
- потреби в тих чи інших переживаннях у відповідному віці (у середньому – переживання пригод героїв твору);
- образну систему художнього твору, її відповідність уже сформованим в емоційній сфері читача чуттєвим образам (зоровим, слуховим, дотиковим, запаховим, смаковим), а також інтелектуальним образам, що творяться за допомогою мовних знаків культури [5, с. 11].

Важливою складовою роботи з удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів є оволодіння ними мовними засобами для вираження своїх думок і почуттів. Досягти цього можна, дотримуючись функціонально-стилістичного спрямування в навчанні мови й домагаючись засвоєння української стилістики. Робота повинна бути

спрямована на засвоєння стилістичних відтінків мовних одиниць, стилістичних колоритів текстів різних типів і стилів мовлення, необхідних знань про виражальні засоби, які є знаковою природою мистецтва й носіями інформації тексту.

На думку багатьох учених (О. Біляєв, А. Лурія, М. Пентиліук, Г. Шелехова та ін.), оволодіння навичками писемного мовлення відбувається на основі володіння усним, що формується в дитини під час живого спілкування, а писемне „із самого початку є свідомим вільним актом, у якому засоби вираження думок виступають як основний предмет діяльності [6, с. 271]”. Урахування цієї закономірності лежить в основі системи навчання монологічного мовлення учнів: спочатку вони вчаться висловлювати власні думки усно, а лише потім переходять до писемного викладу.

Процес створення монологічних висловлювань учнями цілком залежить від знань лінгвістичної теорії й багатства їхнього словникового запасу. Опора на текст під час вивчення лінгвістичної теорії є засобом конкретизації граматичних абстракцій, забезпечує розгляд мовних явищ у їх органічних взаємозв'язках, створює передумови для комплексної постановки граматичних і мовленнєвих завдань. Тому, добираючи тексти для вправ, слід ураховувати:

- щоб у дібраних текстах функціонування виучуваних форм було типовим і ці форми несли основне смислове навантаження, виконували певну живописну функцію, створюючи наочне уявлення про дану граматичну абстракцію;
- щоб постановка мовленнєвих завдань впливала з граматичного значення певних категорій і форм, цим забезпечуючи виділення й узагальнення суттєвих ознак поняття в контексті мовленнєвої діяльності.

Навчання монологу повинно ґрунтуватися на загальнодидактичних і специфічних принципах, „під якими розуміють своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії вчителя і учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки і проведення уроків української мови [1, с. 6]”. До загальнодидактичних принципів, які визначають увесь процес розвитку монологічного мовлення, відносимо принципи науковості, систематичності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, доступності викладу.

Серед загальнодидактичних принципів особливе місце посідає принцип науковості, що „диктує необхідність відбору загальноновизнаних, достовірних відомостей про мову, які відповідають досягненням сучасної лінгвістичної науки й потрібні для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок [7, с. 27]”.

Навчання учнів монологічного мовлення повинно спиратися на

досягнення сучасної лінгвістики, однак учням треба повідомляти мовознавчі явища, що не викликають ніяких дискусій та остаточно визначились у сучасній лінгвістичній науці. Принцип науковості реалізується в процесі створення підручників з рідної (української) мови. Зокрема, у підручниках „Рідна мова” й „Українська мова” для учнів 5-7 класів подано такі мовленнєвознавчі визначення, як „Текст”, „Тема”, „Основна думка висловлювання” тощо.

В удосконаленні монологічного мовлення важливу роль відіграє принцип доступності, який вимагає врахування вікових особливостей учнів, рівня розвитку мовлення й характеру, уваги, ступеня підготовленості, тобто реальних навчальних можливостей. Під час добору дидактичного матеріалу, вибору способів його репрезентації слід спиратися на принцип доступності, що допоможе пов'язати теорію з практикою, навчання з довідками. Завдання мають бути доступними й цікавими для учнів, але водночас активізувати їхню мисленнєву діяльність. С. Чавдаров, В. Масальський наголошували, що учитель не повинен у своєму викладі вдаватися до понять і термінів, не передбачених чинними програмами і підручниками для середніх загальноосвітніх шкіл, бо це завдає шкоди доступності викладання. Методисти радять подавати вправи з наростанням труднощів, наприклад, спочатку на з'ясування вивчених понять, а потім – на трансформацію.

Мислення учнів середнього шкільного віку в основному конкретне, тому під час розвитку їхніх мовленнєвих умінь і навичок необхідно широко використовувати різні види наочності, оскільки вона допомагає подолати недоліки виключно словесного викладання мови, конкретизувати абстрактні поняття тощо [1]. Розрізняють наочність слухову й зорову (О. Біляєв, В. Мельничайко, М. Пентиліук, К. Плиско та ін.), яка виконує функцію взірця монологічного висловлювання й служить „стимулом до мовленнєвої діяльності учнів [7, с. 49]”. Використання різних видів наочності сприяє не тільки оволодінню мовленнєвими поняттями, але й активізації уваги, мислення й емоційного сприйняття мовних явищ, розвитку мовлення учнів. Специфіка використання наочності полягає в засвоєнні учнями готових прийомів, схем, стандартів, формул, умінь викласти власні думки.

З метою вдосконалення умінь і навичок володіння монологічним мовленням важливе значення мають принципи наступності й перспективності. Під наступністю розуміють (О. Біляєв, В. Масальський, М. Пентиліук, К. Плиско, О. Текучов, С. Чавдаров та ін.) опору на засвоєний і вивчений матеріал, на основі якого взаємодіють старі й нові знання, у результаті чого утворюється система міцних і глибоких знань, умінь і навичок.

Учні 5 класів мають уявлення про види творчих робіт, однак уміння й навички їх складання ще слабкі. Тому гостро стоїть завдання будувати роботу з розвитку зв'язного мовлення, починаючи з тих видів робіт, які вимагають мінімальних умінь і навичок, поступово

ускладнюючи завдання – іти за педагогічним правилом: „прив’язувати до старого, твердо вкоріненого все виучуване знову [8, с. 240]”.

Українська мова є не лише об’єктом вивчення, а й засобом навчання й посідає особливе місце серед предметів не тільки гуманітарного, а також природничо-математичного циклу, тому особливої актуальності набуває принцип міжпредметних зв’язків. Реалізація міжпредметних зв’язків у процесі розвитку монологічного мовлення відбувається під час використання текстів наукового стилю, узятих з чинних підручників історії, фізики, математики, географії тощо. Така робота передбачає виконання учнями завдань, спрямованих на оволодіння стилями мовлення, зокрема науковим, бо, як свідчить практика, діти здебільшого правильно визначають стильову належність текстів-взірців, однак створення власних текстів певного стилю викликає в них труднощі. Аналізуючи тексти, учні усвідомлюють особливості наукового стилю, збагачують словниковий запас тощо. Логічним продовженням такої роботи може бути складання власних монологів наукового стилю. Необхідним вважаємо врахування таких дидактичних і специфічних принципів:

- *активності й свідомості* під час розвитку вмінь та навичок створювати монологічні висловлювання, пов’язаний насамперед з роботою психологічних механізмів;

- *міцності, глибини й дієвості знань, умінь і навичок*, який диктує необхідність закріплення, усвідомлення й осмислення інформації, вироблення необхідних практичних умінь, а також зв’язок теорії з практикою;

- *пізнавально-практичної спрямованості у навчанні*, котрий передбачає озброєння учнів знаннями про мову й мовлення та формування мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок;

- *збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь*, який передбачає спрямування учнів засвоювати кращі взірці української мови в усьому розмаїтті, запобігання та усунення мовних недоліків і покручів, збереження чистоти української мови, відродження та розвиток українських мовних традицій;

- *емоційності* дає змогу забезпечити мовний розвиток „на основі єдності душі, серця і розуму учня, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку щиро, як найбільш потрібну, рідну, максимально мобілізуючи його увагу, пам’ять, мислення і волю” передусім під час аналізу текстів-взірців;

- *зв’язку усного і писемного мовлення*, що спрямовує на оволодіння навичками писемного мовлення на основі володіння усним.

Отже, для розробки системи роботи з удосконалення монологічного мовлення важливими є закономірності навчання й засвоєння рідної мови, загальнодидактичні принципи навчання (науковості, доступності, наочності, наступності й перспективності,

міжпредметних зв'язків, активності й свідомості, міцності, глибини й дієвості знань, умінь і навичок) і специфічні: пізнавально-практичної спрямованості в навчанні, збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь, емоційності, зв'язку усного й писемного мовлення.

У статті розглядаються лінгводидактичні засади вдосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів.

Ключові слова: закономірності навчання, засвоєння мови, принципи навчання, монологічне мовлення.

В статье рассматриваются лингводидактические основы усовершенствования монологической речи учащимися 5-7 классов.

Ключевые слова: закономерности обучения, усвоение языка, принципы обучения, монологическая речь.

The article is devoted to the creation of the effective system of work for the development of monological speech of 5-7 formers at the Ukrainian lessons.

Key words: monologues, stages of work aimed at improving the monologue speech.

Література

- 1. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах: підруч. для студ.-філол. / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
- 2. Борисюк І. В.** Роль тексту на шляху формування комунікативної компетенції учнів / І. В. Борисюк // Мовознавство. – 1988. – № 1. – С. 54–60.
- 3. Власенков А. И.** Развивающее обучение русскому языку / А. И. Власенков. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с.
- 4. Микулинская М. Я.** Уровни понимания предложения и методы их диагностики / М. Я. Микулинская // Вопросы психологии. – 1983. – № 4. – С. 54–61.
- 5. Крупа М.** Критерії відбору художньої словесності для лінгвоаналізу / М. Крупа // Теорія і практика лінгвістичного аналізу тексту. – Тернопіль, 1997. – С. 6–24.
- 6. Лурия А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия ; под ред. Е. Д. Хомской. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 416 с.
- 7. Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови : теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
- 8. Ушинський К. Д.** Про початкове викладання російської мови / К. Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори : у 2 т. – К., 1983. – Т. 2. – С. 217–231.

Н. Правова

ТРУДНОЩІ АУДІЮВАННЯ УКРАЇНСЬКОГО МОВЛЕННЯ РОСІЙСЬКОМОВНИМИ МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ

Основною метою навчання української мови в початкових класах у школах з російською мовою викладання є розвиток і формування всіх видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання й письма. У 1 - 2 класах завдання полягає, передусім, у розвитку вмінь аудіювання, формуванні частково мовленнєвих умінь, збагаченні й поповненні словникового запасу й на їх основі розвитку комунікативного мовлення [6, с. 11]. Отже, на початковому етапі вивчення української мови головними видами мовленнєвої діяльності, що здійснюються російськомовними молодші школярі, є аудіювання й говоріння. Особливе значення має сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі, оскільки ці вміння є основним засобом одержання усної інформації учнями, тобто є складовою комунікативних умінь.

Щодо говоріння, то аналіз нинішнього стану навчання української мови в початкових класах свідчить про певні позитивні зрушення. Проблема ж формування аудіативних умінь і навичок залишається не вирішеною. Проведене нами експериментальне дослідження виявило ряд проблем:

1. У практиці шкільного початкового навчання української мови як другої, близькоспорідненої, спостерігається спрощений підхід до організації аудіативної роботи або ігнорується її складність. До останнього часу вдосконалення відповідних умінь розглядалося як окрема проблема лише стосовно навчання іноземної мови. На думку І. Гудзик, „І даремно. Адже вміти досить довго уважно слухати, слідкувати за розгортанням думки, захоплювати не лише факти, а й зв'язки між ними, не лише зміст, а й смисл сказаного, уявити почуте, відчувати красу мови – це аж ніяк не просто, і цього потрібно вчити [2, с. 4]”.

2. Практика показує, що не лише учні початкових класів, а й старші школярі виявляють позитивні результати тільки на фактичному (що? де? куди? що за чим? і под.) рівні розуміння прослуханого. Навички аудіювання на наступних рівнях (розуміння причиново-наслідкових зв'язків у тексті, його смислу, основної думки; уміння пов'язати почуте з власним життєвим досвідом, сформулювати власну думку про почуте, порівняти її з думками інших і т. ін.) сформовані недостатньо.

3. Сприймання усних повідомлень молодшими школярами має фрагментарний, уривчастий характер, про що свідчать відповіді на завдання тестового характеру.

4. Недостатня методична підготовленість учителів до організації аудіювання на уроках української мови, зокрема у школах з російською мовою навчання.

Успішність процесу сприймання усного мовлення, „яке здійснюється й на сенсорному (акустичному, чуттєвому), і на перцептивному (смиловому) рівнях [2, с. 4]” залежить від багатьох чинників.

Аналіз наукової й методичної літератури засвідчує, що в більшості праць досліджувалися особливості сприймання аудіоматеріалу іноземною мовою (М. Вайсбурд, Н. Гоцкін, Н. Єлухіна, І. Комков, Н. Пруссаков, В. Сатінова та ін.), російською мовою як іноземною (Н. Висотська, І. Зимня, Н. Ожегова та ін.), російською мовою в процесі навчання в національних школах (Ф. Ісхакова,) російською як рідною (І. Гудзик та ін.). У результаті аналізу діяльності аудитора дослідниками виділено основні труднощі розпізнавання та розуміння мовлення іншою (другою) мовою й окреслено шляхи їх подолання.

Спостереження за процесом навчання української мови в школах з російською мовою викладання дали змогу з'ясувати, що труднощі смислового сприймання українського усного мовлення молодшими школярами зумовлені психологічними, лінгвістичними й екстралінгвістичними чинниками та специфікою повідомлення, що пропонується для слухання. Звернемо увагу на ті, що залежать від мовних особливостей текстів для аудіювання. Мовні труднощі аудіювання зумовлюються характером мовних засобів (лінгвістичні чинники – фонетичні, лексичні).

В умовах навчання близькоспоріднених мов розуміння української мови забезпечується спільним у фонетичних і граматичних системах та словниковому складі обох мов. Однак, з іншого боку, через існуючі розбіжності в українській та російській мовах під час аудіювання виникають інтерферуючі явища. Це пов'язано з тим, що учні тільки починають вивчати українську мову, у них недостатньо розвинутий фонематичний слух, який має особливе значення під час формування усного мовлення. В учнів 1 класу відсутні навички вимови українською, недостатньо сформовані акустико-артикуляційні образи. Це відволікає їхню увагу під час аудіювання на зовнішню форму мовлення, у результаті чого не впізнаються знайомі слова, словосполучення, не усвідомлюється їх значення як одиниць сприйняття. Адекватне сприймання має місце, коли учні розрізняють фонетичний склад слова, фрази, усього висловлювання [3, с. 42]. В. Артемов установив, що сприймання звуків мовлення засноване: 1) на аналітико-синтетичній діяльності кори; 2) воно спирається на слух, зір, моторні відчуття і 3) залежить від мовного досвіду того, хто сприймає, зокрема від уміння порівнювати особливості звуків іншої мови зі звуками рідної мови [1, с. 103]. „Сприймання звуків іншої мови як фонем значною мірою обумовлено звуковою системою рідної мови [1, с. 102]”. Більшість

дослідників (В. Артемов, Н. Гоцкін, С. Поліванов, Л. Щерба) дійшли висновку, що найбільш складними для диференціації під час сприймання є ті іншомовні звуки, подібні до звуків рідної мови. Академік Л. Щерба зазначав, що особливі труднощі криються не в тих звуках, яким нема аналогій в рідній мові, а в тих, для яких є аналогічні [9, с. 112]. Слухове сприйняття таких звуків, – писав професор С. Поливанов, – у більшості випадків виявляється неправильним у силу того, що вони сприймаються через призму рідної мови, вловлюючи в них спільне, відкидаючи те, що їх відрізняє [5, с. 67]. В. Артемов доводить, що легкими для сприйняття та засвоєння є зовсім не ті звуки, що найбільш близькі до рідної мови, а ті, які помітно відрізняються від звуків рідної мови, але різко не виходять за межі її артикуляційних укладів [1, с. 103]. Але хоча слух і може їх розрізнити, вони замінюються найбільш схожими звуками рідної мови. Імітація цих звуків також залишається недосконалою, тобто учень зберігає у своїй вимові „російський” акцент. Таке уподібнення звуків зберігається до того часу, поки учні не чують ці звуки точно.

Таким чином, слухаючи українське мовлення, школяр аналізує його, мимохіть пропускає через звукові образи своєї рідної (російської) мови. А оскільки вони виявляються невідповідними для мовлення українською, то виникають помилки й непорозуміння. Звуки української мови отримують правильну фонетичну інтерпретацію. Особливо це явище помітне в процесі сприймання учнями невідомих слів у складі текстів, що пропонуються для аудіювання.

Дослідники (Н. Гез, Л. Зайцева, Н. Пруссаков та ін.) зазначають, що, сприймаючи незнайоме (або навіть незрозуміле) слово, у свідомості слухача виникає потреба замінити його відомим, якщо будуть сприйняті деякі загальні для незнайомого слова і корелята ознаки [7, с. 93]. На основі цих ознак незнайоме слово сприймається як знайоме, оскільки між ним і корелятом встановлюється смисловий зв'язок. Аудитор намагається знайти значення для незнайомого слова, оскільки „сама семантика слова, його зміст є умовним подразником для реципієнта [8, с. 24]”. Виділення незнайомого слова та знаходження для нього корелята в якості слова-суперника відбувається на підставі суб'єктивного ставлення аудитора до звукового складу цього слова. Такий стан часто призводить до створення хибних асоціацій і неправильного розуміння тексту, оскільки в результаті підміни одного слова іншим порушуються логічні зв'язки.

У цілому, слухаючи українське мовлення, російськомовні школярі виділяють незнайоме, нове для них слово, впізнають у ньому певні звукові комплекси, які нагадують їм слова рідної мови, та неусвідомлено пов'язують їх з тими значеннями, які надаються цим комплексам у рідній мові. Відбувається підміна значення слів на основі неправильних фонетичних асоціацій. Виникає явище омофонії. Спостереження дозволили виділити деякі чинники, завдяки яким слова української мови сприймаються як подібні російським у свідомості учнів:

1. Збіг першого або кількох початкових звуків у слові (сірники – рос. сырники; червень – рос. черный, цап- рос. цапля, страва – рос. трава; луки – рос. лук; кладка – рос. клад, колодець).

2. Наявність подібних комбінацій звуків у середині слова (поважний – рос. важно, повітря – рос. ветер).

3. Однакові кінцеві звуки (парасолька з рос. фасолька).

4. Однаковий або майже схожий звуковий склад усього слова (родина – рос. родина).

Слід зауважити, що такі хибні асоціації спостерігаються й на рівні слів однієї мови (*вихованка, це та що ховається; горище, це те, де зберігають горіхи; батьки співвідноситься із словом батько; мандрівник – це той, хто ходить по двору*). Помилкові асоціації завдяки омофонії є основною причиною неправильної семантизації слів. Таким чином, у процесі сприймання молодшими школярами тексту українською мовою, який містить схожі за звучанням, але різні за значенням слова, увага спрямовується саме на них, що погіршує запам'ятовування тексту і його розуміння.

Окрему групу становлять слова, які мають схожий звуковий склад і різне семантичне значення (міжмовні омоніми). За методичною типологією лексики української мови, їх відносять до IV групи слів. С. Канюка в результаті порівняння лексичного складу української та російської мов, що вивчаються паралельно, поділив лексику української мови на чотири групи. Четверту складають слова, подібні за звучанням, але різні за значенням (*луна – эхо і луна – місяць; неделя – тиждень і неділя – вихідний день*). Під час їх сприймання відбувається інтерферуючий вплив російської мови. Вони мають бути предметом особливої уваги з боку вчителя. Робота над ними є обов'язковим елементом перед аудіюванням тексту.

Важливим є й те, скільки незнайомих слів містить аудіотекст. Велика кількість таких слів є значною перешкодою для розуміння тексту через особливості слухової рецепції. Так, наприклад, неадекватне розуміння учнями змісту вірша Ю.Тувіма „Усі для всіх” ми спостерігали в 2 класі. Причиною стало незнання значення слів – *муляр, кравець, швець*. Отже, перевантаження текстів незнайомими для учнів словами ускладнює їх розуміння й інколи робить його неможливим.

Крім того, незнайоме слово, будучи сильним подразником для реципієнта, може викликати в учнів „психологічний бар'єр”, тобто такий психічний стан, який гальмує подальше сприйняття тексту. Коли учні сприймають повідомлення, яке не містить незнайомого матеріалу, вони користуються певним методом: сприйняття відомого мовного матеріалу іде за визначеним стереотипом, увага учнів не відволікається незнайомими елементами. Наявність незнайомих слів у тексті порушує такий стереотип. Незнайоме слово привертає до себе увагу, викликає уповільнення подальшого сприйняття інформації [4, с. 9–10].

Спостереження засвідчили, що розуміння висловлювань залежить

від уміння учнів розрізняти наголошуваність українських слів. Почасті слова, що мають однаковий або схожий звуковий склад у російській та українській мовах, але різний наголос (*олень, фартух, приятель*) не впізнаються учнями в процесі слухання аудіотекстів. Це пояснюється тим, що діти, починаючи вивчати українську мову, володіють уже достатнім запасом російських слів і вмінням їх наголошувати. Динамічний стереотип (за І. Павловим), який утворився в корі півкуль головного мозку, призвів до автоматизації навичок. Тобто, автоматизовані навички наголошення слів рідної мови впливають на процес сприймання їх українською мовою.

Слід зазначити, що лексичні труднощі виникають не лише при кількісному збільшенні словникового матеріалу і його різноманітності, але й при вживанні слів у переносному значенні, вживанні багатозначних слів.

Таким чином, сприймаючи усне українське мовлення, учні 1-2 класів шкіл з російською мовою навчання відчують певні труднощі, обумовлені багатьма чинниками. Об'єктивними є мовні (лексичні, фонетичні), до лексичних відносимо особливості сприймання міжмовних омонімів, багатозначних слів, слів, ужитих у переносному значенні, до фонетичних – особливості сприймання звуків, подібних в українській та російській мовах, що призводять до явищ омофонії. Ускладнення сприймання мовного потоку українською мовою російськомовними учнями значною мірою зумовлені тим, що в учнів недостатньо розвинутий мовленнєвий слух, який є необхідною передумовою оволодіння навичками аудіювання. Виявлені труднощі дозволять визначити ефективні прийоми організації аудіативної роботи на уроках української мови в школах з російською мовою навчання в початкових класах.

Стаття присвячена дослідженню труднощів аудіювання українського мовлення учнями початкових класів шкіл з російською мовою викладання. Визначені труднощі, що ускладнюють процес сприймання й розуміння висловлювань українською мовою.

Ключові слова: аудіювання, розвиток мовлення учнів, мовний потік, мовленнєвий слух.

Статья посвящена исследованию трудностей аудирования украинской речи учащимися начальных классов в школах с русским языком обучения. Определены трудности, которые усложняют процесс восприятия и понимания высказываний на украинском языке.

Ключевые слова: аудирование, развитие речи учащихся, языковой поток, речевой слух.

The article deals with the problems of listening of Ukrainian speech by the pupils' of primary schools with Russian language. Some difficulties, that

complicate the process of perception and understanding of statements in Ukrainian language, were defined.

Key words: *listening, development of pupils' speech, language stream, speech hearing.*

Література

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с. **2. Гудзик І. П.** Аудіювання українською мовою : посібник / І. П. Гудзик. – К. : Пед. думка, 2003. – 134 с. **3. Исхакова Ф. Ф.** Обучение слушанию как виду речевой деятельности учащихся начальных классов национальной школы (на материале узбекской школы) : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02/ Исхакова Ф. Ф. – М., 1986. – 201 с. **4. Зайцева Л. А.** К проблеме обучения аудированию в старших классах средней школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.02 / Зайцева Л. А. – М., 1974. – 21 с. **5. Хорошковська О. Н.** Лінгводидактична система початкового навчання української мови у школах з російською мовою викладання : монографія / О. Н. Хорошковська. – Київ, 1999. – 306 с. **6. Программы** средней общеобразовательной школы. 1–4 кл. – Київ, 2006. – 98 с. **7. Фрумкина Р. М.** Вероятность элементов текста и речевое поведение / Р. М. Фрумкина. – М. : Наука, 1971. – 75 с. **8. Щерба Л. В.** Преподавание иностранного языка в средней школе : общие вопросы методики / Л. В. Щерба. – М., 1947. – 96 с.

УДК 372.881.116.12

Н.Солодюк

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ У ПРОЦЕСІ ЗАСВОЄННЯ СТАРШОКЛАСНИКАМИ МОВЛЕННЄВИХ ВІДОМОСТЕЙ

У системі інтерактивних методів важливе місце посідає метод проектів – „особистісно-орієнтований метод навчання, заснований на самостійній діяльності учнів у розробці проблеми й оформленні певним чином практичного результату розробки [1, с. 186]”.

Метод проектів не новий у світовій педагогіці. Він виник у 20-х роках минулого століття в США й останнім часом збільшується питома вага його використання. У зв'язку з цим визначено загальні умови ефективності його застосування, етапи і зміст проектної роботи, побудовано типологію навчальних проектів (В. Кілпатрик, О. Полат, О. Пехота, Г. Селевко). Відомий вітчизняний педагог Г. Ващенко відзначав характерний для цього методу практичний ухил навчання, для якого теорія стає засобом виконання практичних завдань [3, с. 299]. Виділено основні елементи методу проектів у такій послідовності:

реальний досвід дитини, який має бути виявлений педагогами; організований досвід (педагог будує заняття на основі того, що знає про досвід дитини); зіткнення з нагромадженим людським досвідом (готові знання); вправи, що дають дитині нові навички. З часом цей метод зазнав змін, оскільки змінилися соціальні умови, мета й завдання навчання, трансформувалася й суб'єкт навчання – учень. Однак не заперечним є те, що метод проектів сприяє розвитку пізнавальних умінь учнів, їхнього критичного мислення, самостійності, активності.

Завдання цього методу – показати учням їхню власну зацікавленість у набутих знаннях, що можуть і повинні знадобитися в житті. Отже, потрібна актуальна, значуща проблема, для розв'язання якої необхідно застосувати набуті, а також збагатити власні знання. Учитель може підказати джерело інформації або спрямувати думку учнів у потрібному напрямку. Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність учнів, закладає вміння самостійно обирати різні рішення, шляхи отримання інформації, прогнозувати їх розв'язання.

О. Полат виділяє такі типи проектів: за домінуючою діяльністю: дослідницькі, що вимагають чітко продуманої структури, визначення мети, актуальності, соціальної значущості, відповідних методів, у тому числі обробки результатів, передбачає аргументацію актуальності взятої теми, формулювання проблеми дослідження, його предмета, об'єкта, визначення завдань дослідження тощо; творчі, що, як правило, не мають детально розробленої структури спільної діяльності учасників, вона тільки намічається й далі розвивається. Це може бути сценарій відеофільму, програма свята, репортаж тощо; рольові проекти, у процесі виконання яких учасники виконують певні ролі, зумовлені характером і змістом проекту; інформаційні проекти, спрямовані на збір інформації про певний об'єкт, явище тощо, прикладні, до яких належать укладання словника, збірника диктантів, проекту правопису тощо [3, с. 301].

На основі аналізу праць С. Пілюгіної, О. Полат та ін. нами відібрано критерії використання методу проектів на уроках української мови в старших класах:

- наявність значущої в дослідницькому творчому плані проблеми, що вимагає інтеграції знань;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість результатів, що передбачаються (випуск газети, альманаху з репортажами тощо);
- самостійна діяльність учнів (індивідуальна, парна, групова); структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів);
- визначення проблеми, завдань дослідження; висунення гіпотези, їх розв'язання; обговорення методів дослідження (статистичних, спостережень тощо);
- обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентацій, захистів, творчих звітів тощо);

– можливість висунення нових проблем дослідження.

І. Малафіїк зазначає, що проектне навчання є однією з модифікацій продуктивного навчання, під яким розуміють організацію навчально-виховного процесу, спрямовану на розв'язання учнями навчально-пізнавальних завдань на основі самостійного збору за заданими ознаками й відповідної інтерпретації інформації, обов'язкового обґрунтування і наступного коректування подальшої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, її самооцінки й репрезентації результату.

У ході взаємодії вчителя й учнів формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, знімається страх перед неправильним кроком. Суть проектного навчання, на думку В. Малафіїка, полягає в отриманні тієї інформації, яку необхідно засвоїти самостійно, пройшовши ряд управління пізнавальною діяльністю. При цьому учень здійснює два види діяльності: діяльність з перетворення предметного об'єкта пізнання та діяльність з перетворення досвіду суб'єкта навчання [5, с. 369]. Таким чином, цінність проектного навчання полягає в спрямуванні учнів не на просте вивчення певної теми, а створення чіткого матеріального або інтелектуального продукту, на уроках української мови – створення власного висловлювання. Зважаючи на сказане, метод проектів сприятиме засвоєнню старшокласниками мовленнєвих відомостей.

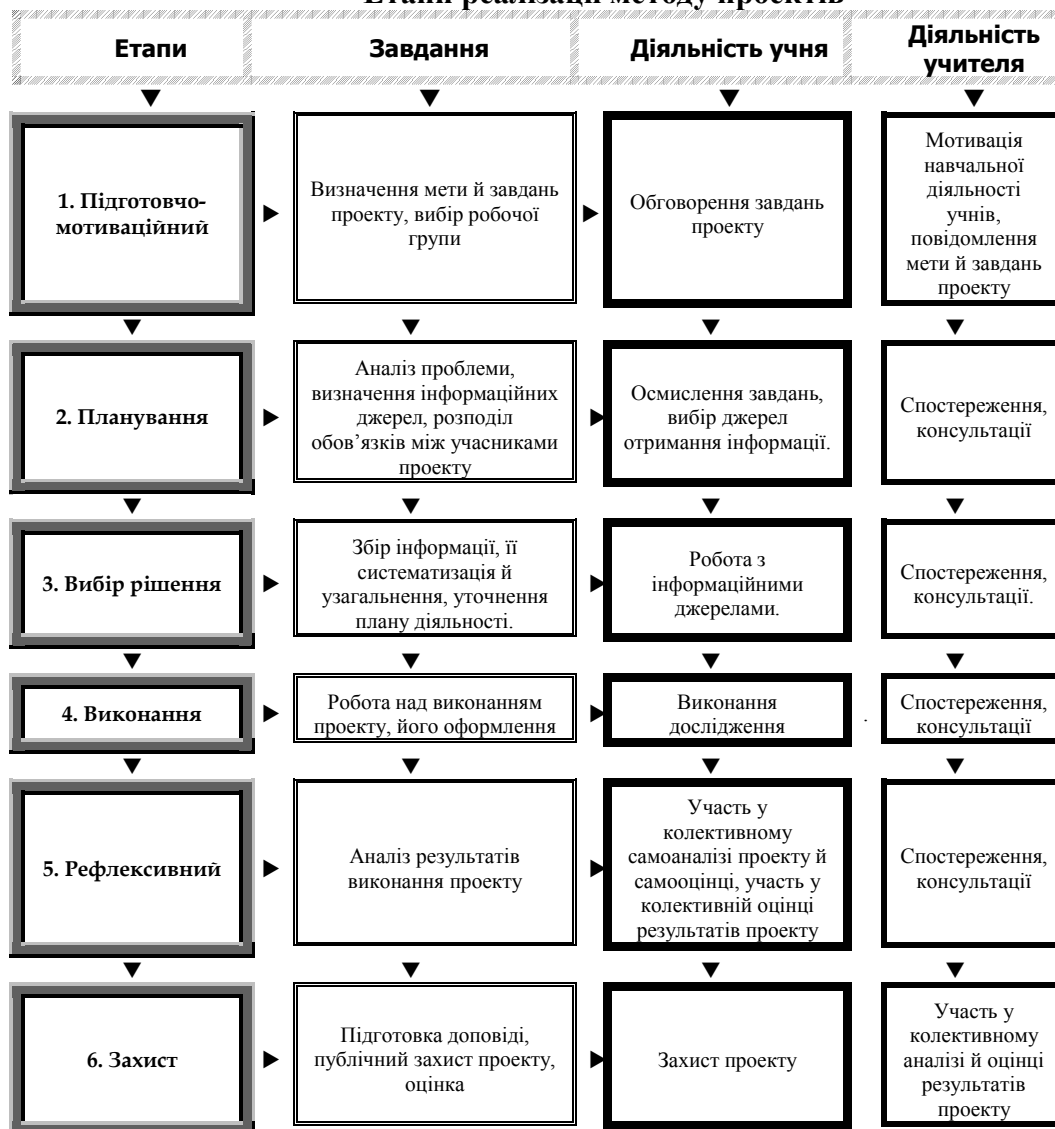
Мета статті: розкрити роль методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі науково-методичні завдання: 1) проаналізувати фахову літературу з проблеми; 2) визначити роль методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей.

Засвоєння відомостей про мовлення забезпечує формування в учнів умінь розрізняти мову й мовлення, види мовленнєвої діяльності, форми мовлення, обґрунтовувати їх своєрідність. Якщо в середніх класах учні вчать орієнтуватися в умовах спілкування, узгоджувати свою мовленнєву поведінку із ситуацією й правилами спілкування, дотримуватися основних вимог мовлення, то старшокласники моделюють свою мовленнєву поведінку залежно від знань про особливості різних сфер спілкування. Засвоєнню цього сприятиме використання проекту „Усний журнал „Ввічливість – успіх у спілкуванні””.

Реалізація цього проекту здійснюватиметься в кілька етапів, кожен з яких повинен бути чітко регламентований учнями й учителем. Покажемо взаємозалежність цих етапів за допомогою схеми.

Етапи реалізації методу проектів



Так, під час першого (підготовчо-мотиваційного) етапу вчитель визначає керівника проекту, разом з яким ділить клас на групи й пропонує кожній підготовку й оформлення певних сторінок журналу. Наприклад, перша група учнів готує сторінку „Усне спілкування”, друга – „Культура писемного мовлення”, третя – „Мовленнєвий етикет українців”. Важливо, щоб старшокласники засвоїли, які ознаки відрізняють писемне мовлення, зрозуміли різницю між писемним і усним мовленням, опрацювали науково-популярну літературу. Під час підготовки журналу старшокласники не лише вивчили наукову літератури з теми, але й проаналізували визначення „мова”, „мовлення”, „форми мовлення”, „ситуація спілкування” та ін., що у свою чергу сприяло повторенню засвоєних протягом 5-9 класів

мовленнєвих понять, удосконаленню мовленнєвих умінь і навичок. Наведемо приклади учнівських статей:

Вибір усної чи писемної форми мовлення залежить від умов спілкування, що зумовлюють використання різних засобів, наприклад: усне мовлення – звуки, паузи, підвищення або зниження тону та ін.; писемне мовлення – літери, розділові знаки тощо.

Як зазначає М.Пентиліук, усне і писемне мовлення – це форми реалізації мови як засобу спілкування, втілення під час комунікативної діяльності її системи в різні види мовної матерії (мовленнєві твори, тексти, котрі можуть сприйматися на слух або органами зору).

Усне мовлення – це така форма реалізації мови, яка вимовляється, виражається за допомогою звуків, є процесом говоріння. Усне мовлення існує як процес говоріння з властивим йому інтонаційними та мелодійними засобами. Адже усне мовлення відображає зміст того, що хоче висловити мовець, є формою спілкування людей у сферах їхньої діяльності. В усному мовленні слова замінюють відповідними жестами, мімікою, нерідко використовуються неповні ситуативні речення (Марія С.).

Писемне мовлення зафіксоване на папері за допомогою графічних знаків, що позначають звукові одиниці мови. Писемне мовлення вимагає посиленої інформативності мовних засобів, воно містить корекцію під час висловлювання залежно від реакції аудиторії. Писемне мовлення синтаксично впорядковане, багатше лексично і граматично, точніше й послідовніше в оформленні й передачі думок і почуттів, бо продумується та обробляється заздалегідь.

Для усвідомлення учнями різниці між усним і писемним мовленням необхідно практикувати моделювання ситуацій спілкування в усній і писемній формі з однаковою властивістю, складання відповідних висловлювань, аналіз результатів спілкування (Андрій М.).

Усний діалог – своєрідна форма спілкування. Це взаємодія між людьми в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у формі мовлення, під час якого відбувається інформаційний обмін між партнерами і регулюються стосунки між ними. Специфіка діалогу визначається цілями його учасників, умовами та обставинами їх взаємодії. Мовлення адресанта в діалозі є засобом досягнення навчальних цілей. Воно реалізується в ряді реплік, змістом яких може бути повідомлення інформації, діагностика учнями її розуміння тощо. Як зазначають науковці (О. Машибиць, В. Андрієвська, О. Комісарова), „діалог у ситуації навчання є полігоном для тренування мовленнєвої здатності учнів та умова засвоєння ними законів людського спілкування. Засвоюючи знання, напрацьовуючи навички та вміння у визначеній науковій сфері, учень одночасно засвоює правила мовленнєвої поведінки. Важливою є здатність ясно викладати свої думки (будувати повні та чіткі висловлювання, приводити до відповідності вербальні та невербальні засоби); розуміти партнера (слухати його, вловлювати

зміст фраз); досягати адекватного розуміння партнером змісту свого висловлювання” (Максим Л.).

Монолог – це процес цілеспрямованого свідомого впливу на людей за допомогою мови з певною метою, за певних умов. Відповідно до мети висловлювання монолог може бути інформаційним, переконуючим, спонукальним. Монолог може бути усним і писемним.

Будова усного монологу тричленна: вступ (установлення зв'язку між темою, слухачами й тим, хто виступає, з метою привернути увагу до предмета мовлення); основна частина (розкриття суті теми за допомогою якісних аргументів); висновки (підведення підсумків, визначення невирішених проблем тощо).

Усний монолог, що продукується через навчальний текст учителя, являє собою форму мовлення, у якій поєднуються типові особливості наукового стилю мовлення з елементами розмовної мови. За допомогою усного монологу вчитель пояснює новий матеріал, організовує роботу класу, виступає з доповідями та промовами тощо, тобто 2/3 частини окремого уроку вчитель спілкується з учнями за допомогою саме такої форми мовлення. Володіння усним монологічним мовленням передбачає систематичне тренування дихання, голосу, жестів, міміки та інших засобів впливу на слухача. Писемний монолог допомагає реалізувати дистантне спілкування, тому передбачає використання тільки мовних засобів, що відбираються з урахуванням неможливості корекції під час сприйняття тексту адресатом (Анжеліка Ф.).

Таким чином, метод проектів дозволив познайомити учнів з важливими мовленнєвими відомостями протягом короткого часу, а підготовлені учнями „сторінки” усного журналу у вигляді альбому дають змогу в разі потреби звернутися до цієї інформації. Крім того, метод проектів дає змогу подати інформацію концентровано, при цьому активізувати аналітико-синтетичну діяльність учнів.

Отже, вибираючи метод, прийом чи вправу, необхідно чітко з'ясувати їх головну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, потім уточнити коло найбільш ефективних прийомів. Для досягнення навчальної мети важливо враховувати основні причини, що зумовлюють їх вибір та зосередити увагу на окремих з них.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних посібників для вчителів з використанням методу проектів на уроках української мови в старших класах.

У статті показано використання методу проектів у процесі засвоєння старшокласниками мовленнєвих відомостей, зокрема визначено етапи, завдання й умови його реалізації.

Ключові слова: метод проектів, мовленнєві відомості, проектна діяльність.

В статтє показано использование метода проектов в процессе усвоения старшеклассниками речевых сведений, определены этапы,

зadання и условия его реализации.

Ключевые слова: метод проектов, речевые сведения, проектная деятельность.

The article deals with the use of the methods of projects during the process of seniors' digestion of speech data; stages, tasks and conditions of it realization were also defined.

Key words: method of projects, speech data, project activities.

Література

- 1. Ващенко Г.** Загальні методи навчання : підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – К. : Українська Видавнича спілка, 1997. – 441 с.
- 2. Выготский Л. С.** Избранные психологические исследования / Выготский Л. С. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1956. – 449 с.
- 3. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : моногр. / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 4. Єрмоленко С.** Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – №7. – С. 28–33
- 5. Малафійк І. В.** Дидактика : навч. посіб. / І. В. Малафійк. – К. : Кондор, 2005. – 398 с.
- 6. Машбиц Е. И.** Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Вища шк., 1989. – 184 с.
- 7. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підруч. для студ.-філол. / за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
- 8. Основы** теории речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М. : Наука, 1974. – 368 с.
- 9. Пентиліук М.** Культура мови і стилістика : пробний підруч. для гімназій гуманіт. профілю / М. Пентиліук. – К. : Вежа, 1994. – 240 с.
- 10. Садовнікова О.** Метод проектів на уроках української мови як засіб формування пізнавально-творчих умінь старшокласників / Ольга Садовнікова // Укр. мова і л-ра. – 2007. – № 4. – С. 8–13.
- 11. Симоненко Т. В.** Теорія та практика формування мовно-комунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Т. В. Симоненко. – Черкаси : Брама, 2006. – 370 с.

УДК 654. 197: 811, 161, 2'276

С. Харківська

НАВЧАННЯ УЧНІВ МОВЛЕННЄВОГО ЕТИКЕТУ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ ТА ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ

Стереотипність мовленнєвої поведінки людей сягає глибокої давнини, однак її не варто сприймати ні як застиглість реєстру національно-мовного „поведінкового кодексу”, ні як нівеляцію

індивідуального під час вибору найдоречнішої етикетної форми. Стереотипність стосується найчастіше набору виразів мовленнєвого етикету, спільного для всіх на певному історичному зрізі, і їх використання мовцями (якщо вони досконало володіють мовою і етикетом народу) [1, с. 11]. Перш, аніж такі форми стануть стереотипними, їх необхідно запам'ятати, досягти того, щоб вони стали своєрідним алгоритмом.

Кожен мовець, як відомо, не створює щоразу нової формули, а може скористатись однією з можливих для взаєморозуміння. Важливо добре засвоїти чинники, що впливають на вибір словесної формули в конкретній комунікативній ситуації: чинник адресата (вік, стать), комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), характер взаємин між співрозмовниками тощо. Важить тут і знання особливостей усього спектру супровідних засобів (жестів, міміки тощо), а ще – мелодика мови, тембр і тон голосу мовця, приязнь і прихильність до співрозмовника. Отже, *актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною й полягає у визначенні лінгвістичних та психолінгвістичних засад засвоєння учнями етикетних формул.*

Протягом останніх десятиліть у наукових дослідженнях намітився системний підхід до розв'язання проблеми організації роботи вчителя над засвоєнням учнями правил мовленнєвого етикету (М. Білоус, О. Бобир, С. Богдан, А. Коваль, О. Корніяка, О. Миронюк, Т. Панько, М. Пентилюк, М. Стельмахович, Н. Формановська та ін.). Проте, на жаль, майже відсутні роботи, що роз'яснювали б психологічні особливості засвоєння учнями правил мовленнєвого етикету.

Мета статті – вивчити наукову, навчально-методичну літературу з порушеної проблеми; проаналізувати поняття *мовленнєва ситуація* й *етикетна ситуація*, з'ясувати лінгвістичні та психолінгвістичні особливості мовленнєвого етикету.

Сучасні дослідження спрямовані на вивчення семантики мовних одиниць і виявляють цікавість до теорії комунікації. Проводиться вивчення не тільки мови й мовлення, але й мовленнєвої поведінки людини, мовної особистості й проблем її формування. У центрі уваги більшості науковців комплексне вивчення мовних засобів, які використовують у певних мовленнєвих ситуаціях, з урахуванням національно-культурних чинників. Таку увагу, на нашу думку, можна пояснити тим, що „існує глибока й постійна взаємодія між мовою й дійсністю, між „світом мови” і навколишньою дійсністю [2, с. 32]”.

У зв'язку з цим вивчення мовленнєвого етикету становить великий інтерес для лінгвістичних досліджень, бо є одним з показників міжособистісних відносин у мові. Під мовленнєвим етикетом ми розуміємо мікросистему національно специфічних формул спілкування, які використовують для встановлення контакту, підтримання спілкування в певній тональності.

В основу мовленнєвого етикету як функціональної системи

мовних одиниць покладено функцію спілкування (комунікативну) функцію вираження думки [1]. У мовній взаємодії стійкі формули мовленнєвого спілкування призначені для впливу на співрозмовника, що пов'язано з прагненням мовця продемонструвати своє доброзичливе ставлення до слухача, повагу до його особи, а, отже, й підтримати міжособистісне спілкування. Ці стійкі формули мовленнєвого спілкування названі одиницями мовленнєвого етикету (етикетними формулами, етикетними виразами), під якими розуміють „ситуативно обумовлені, комунікативно-спрямовані, тематично сполучені, взаємозалежні в межах діалогічних єдностей стійкі формули спілкування [10, с. 80]”. Природа мовленнєвої ситуації, у якій уживаються формули мовленнєвого етикету, своєрідна і її розуміють як „ситуативний контекст мовленнєвих взаємодій, набір характеристик ситуативного контексту, релевантних для мовленнєвої поведінки учасників мовленнєвої події, що впливають на вибір мовних стратегій, прийомів, засобів [4, с. 191]”. Тобто під час мовленнєвої ситуації перед суб'єктом виникає „якесь немовленнєве завдання, для виконання якого й здійснюється мовленнєва діяльність, що вирішується мовними засобами. Розв'язанням такого завдання в кінцевому результаті є висловлювання або текст [5, с. 14]”.

У реальному спілкуванні система мовленнєвих операцій не може бути заданою. Відповідно до ситуації та її вимог людина по-різному будує висловлювання: в одних випадках звертається увага на зміст, в інших – на грамотність, у третіх – на швидкість, темп, у четвертих – на експресивність тощо. Отже, мовленнєва ситуація – це позалінгвальний чинник, що трансформується в психологічний і передбачає врахування мети, задуму й адресата спілкування, впливає на вибір змісту, форми висловлювання, визначає мотив і конкретне комунікативне завдання.

Основні компоненти мовленнєвої ситуації репрезентовані у вигляді схеми:



Поняття „етикет” вужче, ніж „спілкування”, тому етикетною вважається ситуація безпосереднього спілкування комунікантів, що обмежена прагматичними координатами *я – ти – у цьому місці – у цей час*, які організують ядро поля мовних одиниць мовленнєвого етикету, і для якої „суттєвими є відмінності між мовцями [6, с. 10]”. Отже, для реалізації формул мовленнєвого етикету потрібні дещо інші „координати”. Зауважимо, що в цьому випадку мовленнєва ситуація

відбувається за безпосередньої участі мовця – „я” і адресата-співрозмовника – „ти” (чи співрозмовників, оскільки їх може бути кілька, бо етикетна ситуація завжди діалогічна).

На думку А. Михальської, кожен учасник мовленнєвої ситуації виконує визначену соціальну роль, знаходиться в певних стосунках з адресантом висловлювання й має власний мовленнєвий намір [7, с. 52]. Це можна умовно показати таким чином:

адресат ← *соціальна роль* + *відносини* + *мовленнєвий намір* →
адресант.

Отже, для реалізації формул мовленнєвого етикету необхідною є наявність не менше двох партнерів, які мають комунікативний статус. Комунікативні ролі зумовлені статево-віковими та соціальними ролями, а також залежать від мовленнєвої ситуації. Проте не слід забувати, що мовленнєвий етикет є явищем суто індивідуальним, бо кожна людина добирає не лише найдоцільніші етикетні вирази у визначеній мовленнєвій ситуації, а й обов'язково узгоджує цей вибір із власними вподобаннями.

Структуру мовленнєвого етикету визначають такі основні елементи мовленнєвої ситуації, які властиві всім мовцям: звертання, привітання, прощання, вибачення, подяка, побажання, прохання, знайомство, поздоровлення, запрошення, пропозиція, порада тощо. З-поміж них вирізняють ті, що „вживаються при зав'язуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; під час підтримання контакту – формули вибачення, прохання, подяки; під час припинення контакту – формули прощання, побажання тощо. Це власне етикетні мовленнєві формули [8, с. 92]”. Також мовленнєвий етикет включає ще й „соціально-мовні символи етикетного рівня (наприклад, етикетні формули заперечення/незгоди і ствердження/згоди, формули запитань, що використовуються в певних соціально-культурних групах [8, с. 92]”. Таким чином, мовленнєвий етикет обслуговує весь комунікативний акт.

На вибір етикетного виразу суттєво впливає тональність спілкування (традиційно виділяють високу, нейтральну, звичайну, фамільярну і вульгарну тональність) [6, с. 16]. Тональність спілкування найбільше залежить від характеру взаємостосунків співрозмовників й обстановки спілкування. Так, висока (підкреслено ввічлива, піднесена) тональність спілкування характерна для урочистих зібрань („*Вельмишановне товариство*”, „*Мені невимовно шкода...*” тощо), нейтральна – для сфери офіційних установ, звичайна вирізняє спілкування в магазині, транспорті, на вулиці („*Доброго дня*”, „*Вибачте*” тощо), звичайна (*інтимно-довірча, дружня, ласкава, фамільярна, іронічна*) можлива в сім'ї, у дружньому товаристві („*Привіт*”, „*Бувай*” тощо), вульгарна тональність – у соціально неконтрольованих ситуаціях.

Побутує думка, що будь-яка мовленнєва поведінка є діалогічною, а отже, існування монологу в чистому вигляді не можливе. Діалогізм, як

уважає М. Ляхтеєнмякі, підкреслює соціальний характер мови [9]. Отже, використання етикетних формул характерне для діалогічного мовлення, під яким розуміють „особливий вид мовленнєвої діяльності, функції якого реалізуються у процесі безпосереднього спілкування співрозмовників у результаті послідовного чергування стимулюючих і реагуючих реплік [10]”. А. Кисельова виділяє особливий вид діалогу – етикетний. Етикетний діалог – це „діалогічна єдність, яка складається з репліки-стимулу („пароллю”) і репліки-реакції („відгуку”), за своєю природою він соціальний і відображає соціальні ролі учасників процесу спілкування [4, с. 292-293]. Наведемо приклад етикетного діалогу:

- *Доброго дня, Антоніно Петрівно! (пароль)*
- *Рада вітати Вас, Тетяно Романівно! (репліка-реакція).*

За значенням етикетні діалоги розподіляють на кілька груп: діалоги соціального контактування (вибачення, вдячність, поздоровлення); спонукальні мовленнєві акти (просьба, порада, пропозиція, команда, наказ, вимога); реактивні мовленнєві акти (згода, незгода, відмова, дозвіл) [11].

Етикетний діалог соціальний за своєю природою, оскільки відображає соціальні ролі мовців: постійні й змінні, симетричні й асиметричні. Для складання етикетних діалогів актуальними є вибір доречних мовних засобів (під час взаємодії партнерів спілкування), урахування місця спілкування, а також характеру взаємостосунків адресата й адресанта, закономірностей побудови діалогічної єдності.

Частотність використання етикетних формул не однакова. Різноманітним є й набір мовних виразів, якими послуговуються в тій чи іншій етикетній ситуації. Найчастіше етикетні вирази складають певні синонімічні ряди, у яких кожна синонімічна одиниця може бути засобом передачі одного й того ж смислу. Наприклад, прохання можна висловити за допомогою таких етикетних формул: *будь ласка, будьте ласкаві, будьте люб'язні, прошу Вас..., чи не могли б Ви..., чи можу я попросити Вас..., маю до Вас прохання..., чи можу звернутися до вас з проханням..., дозвольте Вас попросити..., якщо Ваша ласка..., ласкаво просимо..., якщо Вам не важко..., не відмовте у проханні..., можливо, Ви мені допоможете* тощо. Домінанта кожного синонімічного ряду може використовуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації.

Протягом часу етикетні формули зазнали змін не лише в лексичному, а й у граматичному вимірах, про що переконливо свідчать їх варіанти. Наприклад, паралельно з усіченою формулою „Доброго дня!” в усному мовленні функціонує її розширений варіант „Я бажаю Вам доброго дня!”. Появу таких усічених етикетних формул вважають результатом дії закону компресії смислу, тобто закону економії в мові [6, с. 14]. Автори посібника „Роль человеческого фактора в языке” вважають компресію смислу одним із виявів інстинкту самозбереження, своєрідною реакцією проти надмірної затрати фізіологічних зусиль, і

заперечення ролі принципу економії в мові є рівноцінним запереченню всіх захисних функцій людського організму.

Таким чином, використання етикетних формул відбувається з урахуванням мовленнєвої ситуації, що передбачає визначення мети, місця, адресата спілкування й конкретного комунікативного завдання.

Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити всі аспекти порушеної проблеми. Подальшим *перспективним напрямком* може стати визначення лінгводидактичних особливостей засвоєння учнями етикетних формул.

У статті визначено лінгвістичні та психолінгвістичні основи опанування учнями правил мовленнєвого етикету; проаналізовано поняття мовленнєва ситуація й етикетна ситуація, з'ясовано психологічні особливості останньої.

Ключові слова: мовленнєвий етикет, мовленнєва ситуація, етикетна ситуація, етикетний діалог.

*В статье определены лингвистические и психолингвистические основы овладения учащимися правилами речевого этикета; проанализированы понятия **речевая ситуация** и **этикетная ситуация**; обозначено их психолингвистические особенности.*

Ключевые слова: речевой этикет, речевая ситуация, этикетная ситуация, этикетный диалог.

The linguistic and psycholinguistic basics of seizing the speech etiquette rules by students are defined in the article; the definitions of the speech situation and the etiquette situation are analyzed, their psycholinguistic peculiarities are marked.

Key words: speech etiquette, speech situation, etiquette situation, etiquette dialogue.

Література

1. Арутюнова Н. Д. Некоторые типы диалогических реакций и „почему” – реплики в русском языке / Н. Д. Арутюнова // Филол. науки. – 1970. – № 3. – С. 15–18.
2. Будагов Р. А. Язык и речь в кругозоре человека / Р. А. Будагов. – М. : Добросвет-2000, 2000. – 248 с.
3. Соколова Н. Л. Английский речевого этикет : моногр. / Н. Л. Соколова. – М. : Изд-во УДН, 1991. – 224 с.
4. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 312 с.
5. Слобин Д. Психолінгвістика / Д. Слобин, Дж. Грин ; под общ. ред. и с пред. д-ра филол. наук А. А. Леонтьева. – М. : Прогресс, 1976. – 349 с.
6. Богдан С. К. Мовний етикет українців : традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
7. Михальская А. К. Основы риторики : мысль и слово : учеб. пособ. для уч. 10–11 кл. общеобразоват. учреждения /

А. К. Михальская. – М. : Просвещение, 1996. – 416 с. **8. Плющ Н. П.** Формули ввічливості в системі українського мовного етикету / Н. П. Плющ // Укр. мова і сучасність. – К., 1991. – С. 90–96. **9. Ляхтеєнмяки М.** Перевод и интерпретация : о некоторых предположениях и мифологемах / М. Ляхтеєнмяки // Теоретическая и прикладная лингвистика : проблемы философии языка и сопоставительной лингвистики. – Воронеж, 1999. – Вып. 1. – С. 32–45. – Режим доступа : <http://tpl1999.narod.ru/> **10. Палихата Е.** Лінгвістичні особливості діалогічного мовлення / Елеонора Палихата // Дивослово. – 1995. – № 3. – С. 29–31. **11. Формановская Н. И.** Речевой этикет и культура общения : науч.-попул. изд. / Н. И. Формановская. – М. : Высш. шк., 1989. – 159 с.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378: 811. 161. 2

Н. Безгодова

КОМУНІКАТИВНІ ОЗНАКИ МОВЛЕННЯ – СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧОГО ПРОФІЛЮ

У зв'язку з переходом середніх загальноосвітніх навчальних закладів на комунікативно орієнтовану методику викладання загальногуманітарних і філологічних предметів, особливої актуальності набуває проблема формування мовленнєвої культури в цілому й професійного мовлення вчителів зокрема. Незаперечним є той факт, що важливим для вчителя є вільне володіння мовою в будь-яких ситуаціях спілкування.

Проблема професійного спрямування навчального процесу під час вивчення мови у вищих навчальних закладах не є новою. Лінгвісти й лінгводидакти вважають професійне мовлення необхідною умовою успішної фахової підготовки (Н. Костриця, В. Михайлюк, В. Момот, Л. Романова тощо).

Різним аспектам формування професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів присвячені дослідження І. Бугайчук, Л. Головатой, Л. Лучкіної, Л. Струганець, Т. Рукас, Н. Тоцької та ін. У своїх дослідженнях автори визначають якості, що забезпечують формування мовленнєвої компетенції особистості, урахують суто мовні особливості (ступінь оволодіння нормами, комунікативні якості мовлення) і позамовні чинники (сформованість мотивації використання української мови в різних ситуаціях, знання законів мислення, практичний досвід мовця, психічний стан тощо).

Добре знання мови фаху підвищує ефективність праці, допомагає краще орієнтуватися у складній професійній ситуації, сприяє ефективному процесу спілкування.

Ф. Гоноболін у педагогічному мовленні виділяє два чинники: „бездоганне володіння мовленнєвими засобами, завдяки яким мовлення вчителя є правильним, зрозумілим, виразним, та дієвість, переконливість, яскравість, що допомагає впливати на слухача [1]”, тобто врахування комунікативних ознак мовлення.

Метою нашого зацікавлення є аналіз комунікативних ознак професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю. Оскільки мовлення майбутнього вчителя в подальшій практичній діяльності виступатиме джерелом і носієм інформації, засобом впливу й переконання, воно обов'язково має бути нормативним і досконалим.

Логіка нашого дослідження вимагає звернення особливої уваги на ознаки мовлення щодо стилістичної належності – ділового, наукового або розмовного. І зважаючи на це, цілком поділяємо погляд А. Коваль,

яка виділяє такі комунікативні ознаки ділового мовлення: об'єктивність, логічну послідовність, повнота інформації, ясність викладу й точність опису, доцільність, переконливість, лаконічність, чіткість, нормативність [2, с. 106-113].

З огляду на те, що професійне мовлення є складовою такого широкого поняття, як мовлення, вище зазначені ознаки культури мовлення можна вважати ознаками професійного мовлення.

Першою сходинкою до культури професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю є його правильність, тобто дотримання норм літературної мови (писемної чи усної). Мовна норма тісно пов'язана з системою конкретної мови, історично й соціально зумовлена, це – сукупність усталених традиційних реалізацій мовної системи, відібраних і закріплених у процесі спілкування в текстах – художніх, наукових, публіцистичних та ін., сукупність правил і традицій у різних сферах уживання мови [3, с. 197].

Норма постійно змінюється, оскільки змінюється мова, однак є достатньо консервативною, і в цьому полягає її „охоронна” роль [3, 197]. Правильність пов'язана з мовною компетенцією адресанта, особливо якщо адресантом є майбутній учитель. Порушення норм літературної мови засмічує її, ускладнює сприйняття сказаного, знижує довіру до адресата.

Опанування норм літературної мови студентами вищих навчальних закладів повинно відбуватися за умови систематичної роботи з лексикографічною, довідковою літературою, текстами різних стилів, живого спілкування в різних життєвих ситуаціях.

Адекватною правильності є чистота мовлення, тобто суворе дотримання мовних і мовленнєвих норм сучасної української літературної мови в галузі вимови та слововживання.

Останнім часом відбувається сленгізація літературного мовлення, відходять у минуле багато евфемізмів, натомість з'являється пряма номінація денотатів, для репрезентації яких донедавна послуговувалися саме евфемізмами. Як свідчать спостереження, мовлення студентів – майбутніх учителів – засмічене словами-паразитами, уживанням жаргонних, діалектних, просторічних слів, характеризується надмірним уживанням слів іншомовного походження за наявності українського відповідника (*аплодисменти* — *оплески*, *електорат* — *виборці*, *процент* — *відсоток* тощо). Очевидно, має право на життя така гіпотеза: чим частіше запозичене слово проявляється дискурсивно, тим більше в нього можливостей закріпитися в сучасній мовній картині світу. Заняття з української мови (за професійним спрямуванням) повинні допомогти студентам зорієнтуватися в складній мовній ситуації.

Однією з найважливіших ознак культури професійного мовлення, пов'язаною з добором і побудовою повідомлень та їхніх елементів відповідно до загального змісту дискурсу під контролем стратегій адресанта, є точність мовлення. Поняття точність має два значення: по-

перше, вживання в мовленні слів і словосполучень, звичних для людей, які володіють нормами літературної мови, по-друге, оформлення й вираження думки адекватно предметові або явищу дійсності, тобто несуперечність реального предмета і його назви. Точність мовлення значною мірою залежить від глибини знань та ерудиції студентів й тісно пов'язана з його логічністю (послідовністю), а також з доречністю й виразністю.

За Н. Бабич, логічне мовлення формується на основі:

- навичок (вправного їх застосування) логічного мислення, спрямованого на нагромадження нових знань (логіки пізнання), і на передачу цих знань співбесідникові;
- знання мовних засобів, якими можна оформити думку;
- володіння технікою смислової зв'язності, тобто логікою викладу, за якої не виникає суперечностей у межах цілого [4, с. 107].

Логічність – поняття загальнономове (стосується всіх мов, хоч кожна мова має свої засоби реалізації і стосується конкретної загальнонаціональної мови) й індивідуально-мовленнєве, що залежить від способу мислення, рівня знань, у тому числі життєвого досвіду майбутнього фахівця [4, с. 110].

Недостатня або ж надмірна експлікація показників логічного зв'язку частин; порушення правил аргументації, логічного ряду, відсутність необхідного узагальнення чи висновку є причинами помилок у логіці.

Серед якостей професійного мовлення студентів нефілологічних спеціальностей ВНЗ особливе місце посідає його доречність, що є синкретичною категорією, оскільки містить у собі низку ознак, які функціонують паралельно, забезпечуючи найвищу впливовість, дієвість ораторського живого, переконувального слова, бо невміння говорити – серйозна перешкода в житті, побудові кар'єри, іміджу сучасної людини [5, с. 44].

Видатні оратори давнини й сучасності високо цінують цю комунікативну якість мовлення. Зокрема, Аристотель писав: „...слід дотримуватися поміркованості, бо надмірність наробить більше зла, ніж неопрацьованість мовлення; друге не дуже добре, але й перше є погане... Звідси ті, які говорять поетично, через свою недоцільність стають смішними й вигадливими, а через багатослів'я й незрозумілими”.

Для майбутнього вчителя доречність – це вміння вибрати найбільш вдалу форму спілкування, інтонаційну тональність: розмірковану, переконливу, доказову; досягти повноти думки смисловою наповненістю, вагомістю. Мовлення вчителя повинно бути гнучким, динамічним, функціонально мобільним. Н. Бабич вважає, що навички доречного мовлення можна виробити за таких умов:

- якщо усвідомити необхідність коригувати мовлення щодо його доречності;

- якщо володіти культурою мовлення й культурою спілкування за допомогою мови;
- якщо мати високу загальну культуру й якщо норми етики будуть переконанням, а ввічливість, доброзичливість, терплячість і терпимість до чужих вад, повага до людей – органічними почуттями, а не правилами поведінки;
- якщо засвоїти мову не лише як шкільний предмет, а й як „живу схованку людського духу”, берегти її – цей народний скарб [4, с. 135].

Мовлення майбутнього вчителя повинно відрізнятись виразністю. У красномовстві з найдавніших часів високо цінували спроможність хвилювати душі слухачів. „Красномовству властиво захоплювати їх усяким способом. Воно то вривається в думки, то закрадається в них, сіє нове переконання. Визволяє вкорінене”, – писав Цицерон.

Виразність мовлення – це перехід від комунікативного вміння до комунікативної майстерності. „Учитель – не актор, але ж він професіонал, і від нього вимагається мистецтво красномовства не в умовах сцени, а в умовах класу [4, с. 142]”. Не може бути вчителя, який не володіє основними законами й методикою риторики, мистецтва доброго мовлення. Отже, для майбутнього вчителя говорити виразно – значить добирати з арсеналу понятійних, емоційно-експресивних засобів такі, що викликають діяльність уяви, тобто змушують бачити почуте й давати йому оцінку. Це досягається за допомогою інтонації, фразового наголосу, ритмомелодики, звукової організації тексту, експресивно-забарвленої лексики, фразеології, фігур поетичного синтаксису тощо, а також використання міміки, жестів та інших невербальних засобів.

Для студентів природничого профілю ВНЗ не менш важливою ознакою культури мовлення є доступність. Учитель повинен дбати, щоб сказані ним слова були зрозумілими, пристойними і правильно розташованими [6, с. 262].

Доступність за формою забезпечується розбірливістю на рівні техніки мовлення – сили голосу мовця, ясності дикції, оптимального темпоритму мовлення тощо.

Свою мовленнєву майстерність майбутні вчителі збагачують завдяки народного золотослову, художньої літератури, ораторської спадщини кращих промовців. Багате і яскраве мовлення вчителя характеризується наявністю синонімів, антонімів, використанням багатозначних слів, прислів'їв, приказок, крилатих висловів тощо, які надають мовленню інформаційної насиченості.

З точки зору мовленнєвої комунікації найважливішими комунікативними якостями мовлення є змістовність, доречність, логічність і послідовність мовлення; з точки зору культури мовлення – правильність, чистота, виразність (образність), багатство (різноманітність).

Отже, для майбутніх учителів природничого профілю комунікативні якості мовлення є складовою професійної культури.

У статті проаналізовано комунікативні ознаки професійного мовлення майбутніх учителів природничого профілю.

Ключові слова: професійне мовлення; комунікативні ознаки; мовна норма; правильність; доступність.

В статье анализируются коммуникативные признаки профессиональной речи будущих учителей естественных наук.

Ключевые слова: профессиональная речь; коммуникативные признаки; речевая норма; правильность, доступность.

The communicative features of the future teachers of the natural profile are analyzed in the article.

Key words: professional communication; the communicative features; the language standard; the correctness; the accessibility.

Література

- 1. Гоноболин Ф. Н.** Книга об учителе / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1965 – 260 с.
- 2. Коваль А. П.** Культура ділового мовлення / А. П. Коваль. – 3-тє вид. – К. : Вища шк., 1982 – 288 с.
- 3. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Вид. центр „Академія”, 2004. – 344 с.
- 4. Бабич Н. Д.** Основи культури мовлення : навч. посіб. / Н. Д. Бабич. – Львів : Світ, 1999. – 232 с. – Бібліогр. : С. 222 – 223.
- 5. Синельникова Л. Н.** Риторика как научная и учебная дисциплина: пособие для учителей, студ., учащихся школ и гимназий / Л. Н. Синельникова, А. Г. Лапотько. – Луганск, 1996. – 89 с.
- 6. Сагач Г.** Золотослів: навч. посіб. для середн. і вищ. навч. закл. / Г. Сагач. – К. : Райдуга, 1993. – 378 с.

УДК 808.5:378.141

Н. Голуб

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ РИТОРИКИ

Відповідно до сучасних освітніх вимог, особливе місце в навчальному процесі відводиться самостійній роботі студентів, адже вища школа покликана дати студентам не лише відповідну суму знань, сформувані в них професійні вміння і навички, творче мислення, але й озброїти методикою самостійного пошуку і здобуття інформації, необхідної для подальшої професійної діяльності. Досвідом підтверджено, що самостійна робота студентів є важливим підґрунтям для формування професійних педагогічних умінь майбутнього вчителя,

оскільки самостійність забезпечує більш повне, глибоке і творче засвоєння як спеціальних, відповідних профілю підготовки, так і психолого-педагогічних знань.

Актуальність проблеми самостійної роботи студентів (далі – СРС) у системі вищої освіти очевидна. Самостійна робота як важлива дидактична проблема завжди перебувала в полі зору вчених (Є. Голант, М. Данилов, Б. Єсіпов, П. Підкасистий, А. Алексюк, А. Аюрзанайн, В. Козаков, В. Ляудіс, В. Вергасов, І. Шимко, Н. Звягіна, М. Бондаренко та ін.). Дослідження проводилися в різних напрямках: визначення суті, змісту, структури і форм, місця СР в навчальному процесі середньої та вищої школи, керування самостійною діяльністю, способи і форми контролю тощо. Неоднозначними подекуди й сьогодні є підходи щодо визначення категорійності (форма роботи чи метод?). Досі немає повної класифікації цього виду діяльності, а з огляду на процеси модернізації в системі освіти, переосмислення ролі самостійної навчальної діяльності в процесі здобування вищої освіти перегляду й уточнення потребують різні її аспекти.

Мета статті – представити авторський підхід до організації системи самостійної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів під час вивчення риторики.

У процесі дослідження поставлено такі *завдання*:

1. Визначити основні ознаки та класифікувати за ними СРС.
2. Уточнити суть поняття „самостійна робота студентів”.
3. Виділити основні елементи системи самостійної роботи.
4. Розробити правила координації дій викладача і студентів у цьому процесі.
5. Визначити основні шляхи оптимізації самостійної навчальної діяльності студентів.

Аналіз науково-методичної літератури, особистий досвід роботи дають підстави класифікувати СРС за місцем проведення (аудиторна і позааудиторна), категорією (як діяльність і як дидактична категорія), способом здійснення контролю (контрольована викладачем і самоконтрольована), формою (індивідуальна та групова / колективна) та характером (теоретична та емпірична).

Розробляючи систему СРС з вивчення риторики, виділяємо такі її елементи: концептуальна, змістова, організаційна та технологічна складові.

I. Концептуальна складова

Головне завдання вищої освіти сьогодні полягає в підготовці професійної інтелігенції, національної еліти, визначальними рисами якої є висока духовність і творча особистість. За даними економічних досліджень, обсяг сучасних знань людства подвоюється в середньому кожні 5 років, натомість тривалість навчання у ВНЗ залишається практично незмінною. Отже, щоб підготувати конкурентоспроможного сучасного фахівця, насамперед необхідно навчити його самостійно

орієнтуватися в потоках інформації, що постійно зростають, оновлювати й збагачувати себе й інтелектуально, і професійно.

Усвідомленню суті і специфіки СРС, на думку вчених, сприяє розмежування таких понять, як „навчання”, „викладання” й „учіння”:

- *навчання* – системно і цілеспрямовано побудований процес, підсистемами якого є викладання і учіння, а елементами – засоби і способи діяльності індивідуального чи колективного суб’єкта;

- *викладання* – це діяльність, провідною ланкою якої є індивідуальний чи колективний суб’єкт, зайнятий відбором, структуруванням змісту освіти і організацією діяльності того, кого навчають, відповідно до цілей підготовки спеціаліста певного профілю;

- *учіння* – це діяльність, елементами якої є дії (технічні і пізнавальні) індивідуального чи колективного суб’єкта, зайнятого сприйняттям і переробкою, переосмисленням змісту освіти у його педагогічній інтерпретації. У цій діяльності знання, навички і вміння є, з одного боку, її умовами, а з іншого – її засобами, у яких і за допомогою яких вона розвивається. Провідною діяльністю в підсистемі „учіння” вважають самостійну діяльність, що складається з дій, зміст і актуальність яких усвідомлюється й набуває в діяльності особистісного змісту [1].

Самостійну роботу розглядають як вищий рівень навчальної діяльності, основу вищої освіти, адже її організація потребує великої мотивації, організованості, чіткого спрямування, знань психолого-педагогічних можливостей і готовності до подолання численних труднощів. У структурі цілісного педагогічного процесу вона, з одного боку, постає як позааудиторна робота студентів, точніше, самостійна робота з навчальною літературою, виконувана поза основним розкладом занять навчального закладу, з іншого боку, це систематична, планомірна, цілеспрямована робота студента, здійснювана ним у ході аудиторних, обов’язкових за розкладом занять, де він слухає і самостійно конспектує лекції; на семінарських, практичних чи лабораторних заняттях бере участь в обговоренні важливих проблем, виконує завдання тощо. Таким чином, головна ознака самостійної діяльності, що виражає її суть, „полягає зовсім не в тому, що студент працює без сторонньої допомоги, а в тому, що мета його діяльності одночасно несе в собі функцію керування цією діяльністю [1, с. 48]”. З огляду на це стрижнем самостійної діяльності вважатимемо повний збіг змісту мети діяльності з метою керування цією діяльністю.

У науці існує багато підходів до визначення суті самостійної роботи. Під цим поняттям розуміють роботу, яка „виконується без посередньої участі вчителя, але за його завданням, у спеціально відведений для цього час, при цьому учні свідомо прагнуть досягти поставленої в завданні мети, застосовуючи свої зусилля та виражаючи тією чи іншою формою результат розумових або фізичних (або тих і інших разом) дій [2, с. 34]”, „цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану,

структуровану самим суб'єктом у сукупності виконуваних дій і кориговану ним за процесом і результатом діяльності [3, с. 255]”, „кожну організовану викладачем активну діяльність студентів, спрямовану на виконання дидактичної цілі у спеціально відведений для цього час [4, с. 79]” тощо.

За „Українським педагогічним словником”, самостійна робота – це „різноманітні види колективної або індивідуальної діяльності школярів, які здійснюються ними на уроках і в позаурочний час за завданнями вчителя, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [5]”.

Погоджуючись в основному із зазначеними вище тлумаченнями, вважаємо за необхідне *уточнити суть цього поняття*, оскільки, по-перше, самостійна робота в сучасній вищій школі стає основною формою організації навчальної діяльності студентів; по-друге, сьогодні широко впроваджується дистанційна освіта, що передбачає сильну мотивацію, високий рівень самостійності і працездатності студентів; і, по-третє, необхідно передбачати реалізацію принципу наступності і перспективності та специфіку самостійної навчальної діяльності вчителя (самоосвіти) у процесі професійної діяльності, оскільки ця ланка залишається поза увагою наявних визначень.

Таким чином, *самостійну роботу* у нашому дослідженні розуміємо як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану, контрольовану і/чи самоконтрольовану навчальну і наукову діяльність, спрямовану на реалізацію дидактичних, суспільних, професійних і особистих цілей.

З урахуванням зазначеного вище формулюємо *мету*: сприяти формуванню у студентів психологічної установки на систематичне поповнення своїх знань, розвиток умінь орієнтуватися в потоці наукової інформації при розв'язанні поставлених завдань, формування навичок самоорганізації і самодисципліни.

Загальновідомо, що інтерес до вивчення предмета збільшується при наявності зацікавлення в кінцевому результаті. Психологічні дослідження довели, що на базі загальної мотивації навчальної діяльності (професійної, пізнавальної, прагматичної, суспільної і особистісно-престижної) у студентів формується відповідне ставлення до навчального предмета. Цим пояснюється важливість чіткої і переконливої мотивації СРС .

Найбільш переконливими, поширеними і ефективними є такі *мотиви*: прагнення до вдосконалення; підвищення соціального статусу; намагання подолати страх і невпевненість у собі; завоювання авторитету, поліпшення самооцінки; прагнення виділитися серед інших; перспектива кар'єрного росту; уміння вибудовувати позитивні стосунки з людьми; можливість кращого працевлаштування; розвиток мовлення і мислення; бажання отримувати від професійної діяльності задоволення.

Кінцевий результат – активна позиція особистості в навчально-виховному процесі, трансформація педагогічних знань у професійні

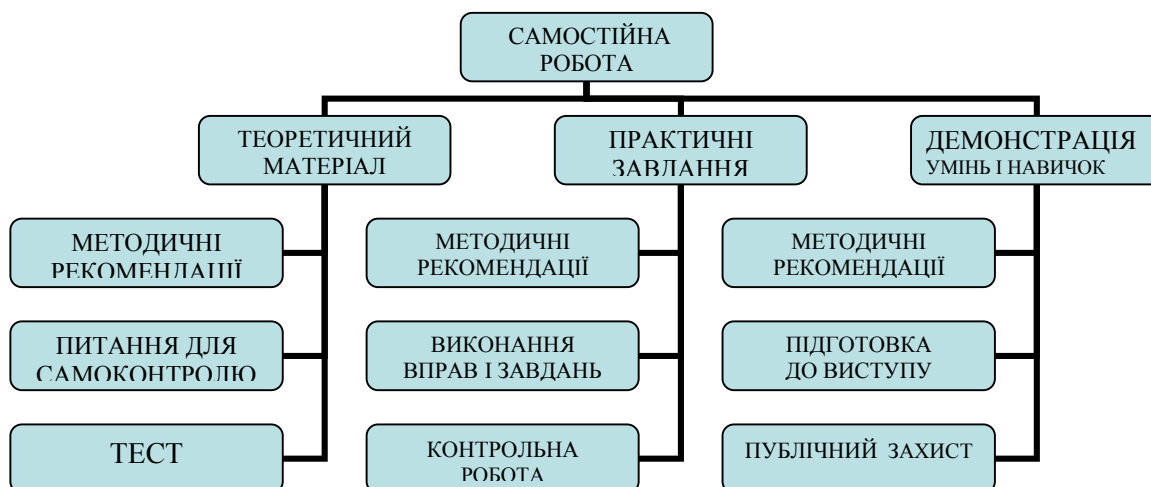
вміння і навички, розвинені навички самоосвіти, пізнавальні і творчі здібності, почуття обов'язку, ініціативи і відповідальності – якості, що характеризують професіоналізм, громадянськість, широту мислення і загальну культуру вчителя.

II. Змістова складова

Однією з професійно важливих дисциплін в сучасному цивілізованому світі вважається риторика, оскільки вона, з одного боку, є самостійною навчальною дисципліною, спрямованою на розвиток мислячої особистості, з іншого боку, – ефективною технологією управління будь-яким (виробничим, педагогічним, технологічним тощо) процесом.

Самостійну роботу над вивченням курсу „Риторика” структуруємо і плануємо за трьома напрямками: засвоєння теоретичного матеріалу, процес формування необхідних умінь і навичок, демонстрація досягнутих результатів:

Схема №1



Внутрішньою передумовою успішної самостійної роботи студентів учені вважають рівень пізнавальної активності та самостійності. Характерними ознаками пізнавальної активності є стійкий інтерес до навчального матеріалу, зосередження на ньому уваги, бажання долати труднощі під час засвоєння матеріалу, виконання мисленневих операцій (аналізу, синтезу, порівняння тощо) для його розуміння.

У будь-якому навчальному матеріалі варто розмежовувати його зміст і ті методи, способи і прийоми, за допомогою яких цей навчальний матеріал засвоюється студентами, ті навчальні дії, за допомогою яких студент свідомо оволодіває знаннями й уміньми, що містить цей матеріал.

Визначаючи зміст предмета учіння, керуємося такими *принципами*:

1. Принцип *науковості* (відібраний матеріал повинен бути науково достовірним, несуперечливим з погляду тлумачення понять, фактів).
2. Принцип *актуальності* (матеріал повинен відображати найновіші сучасні тенденції, традиції, користуватися попитом на ринку інформації).
3. Принцип *доцільності* (матеріал повинен максимально враховувати специфіку учительського фаху, сприяти формуванню професійно важливих умінь та навичок, творчих здібностей тощо).
4. Принцип *культуровідповідності* (матеріал має бути орієнтований на культурні й духовні цінності українського народу, враховувати його вікові традиції).
5. *Наступності й перспективності* (логічне розташування частин, що передбачає опір на базові знання, взаємозв'язок частин та визначення перспективних тем).
6. *Принцип зв'язку з життям* (крім професійно важливих тем, варто виділити такі, що життєво необхідні кожній людині в її повсякденному житті).

Відповідно до мети і змісту навчального матеріалу визначаємо завдання самостійної роботи з вивчення риторики:

1. Розширення теоретичних знань з історії, теорії, практики і техніки риторики.
2. Відпрацювання стійких навичок стратегії і тактики публічного виступу різних видів і жанрів.
3. Наслідування кращих зразків ораторського мовлення.
4. Вивчення й формування топосів як смислових моделей, способів створення змісту промови.
5. Удосконалення власної мовленнєвої культури і техніки.
6. Формування стійких умінь і навичок ведення конструктивного діалогу.
7. Удосконалення вміння захищати власну позицію.
8. Формування індивідуального ораторського стилю.
9. Формування ціннісних орієнтацій, пов'язаних з професійною діяльністю.
10. Створення уявлень про вчителя-професіонала, усвідомлення найближчих і кінцевих цілей професійного навчання.

Визначену мету і завдання СРС поєднуємо з кінцевою метою дисципліни – засобами педагогічної риторики формувати національно-мовну особистість елітарного типу, яка усвідомлено й вільно володіє мистецтвом переконливого виступу в різних видах і жанрах і здатна керувати пізнавальною діяльністю учнів.

III. Організаційна складова

Створення сприятливої атмосфери СРС досягається чіткістю організації матеріалу, визначенням функцій учасників навчального процесу, алгоритму їх дій, формуванням позитивно-емоційного настрою

до предмета, спокійної ділової обстановки, забезпеченням належних умов спілкування. У цьому, безумовно, велика роль відводиться викладачеві. Навчальна самостійність студента виявляється в уміннях систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою пізнавальну діяльність, розумові дії без активної допомоги з боку викладача.

Розвитку самостійності у студентів сприяють такі вміння:

- усвідомлювати і внутрішньо сприймати цілі й завдання самостійної роботи;
- формувати мотивацію пізнавальної діяльності;
- планувати й організувати свою діяльність (формулювати цілі, розробляти програми, добирати методи);
- мобілізувати свої ресурси для розв'язання поставлених завдань;
- визначати послідовність виконання завдань і систематизувати напрацьований матеріал;
- здійснювати самоконтроль, визначати перспективи самостійної навчальної діяльності;
- аналізувати власну самостійну діяльність та її результати;
- здійснювати зв'язок на основі передачі інформації, що забезпечує прийняття рішень;
- налагоджувати зв'язок з викладачем для звітності про результати роботи і отримання необхідної консультації.

Функції викладача реалізуються конкретними завданнями:

- формування стійкої мотивації, пізнавального інтересу студентів;
- добір і визначення вправ і завдань студентам;
- розробка методичних рекомендацій та вимог до результатів діяльності студента;
- надання необхідних консультацій;
- урахування індивідуальних особливостей кожного студента;
- забезпечення прозорого контролю дій студента;
- створення чіткої схеми самоконтролю;
- забезпечення внутрішніх (мотивація діяльності) і зовнішніх умов СРС;
- інформування студентів про рівень навчальних досягнень;
- надання можливості студенту самостійно планувати й коригувати свої дії.

Одна з найважливіших складових успіху роботи викладача – це визначення і зняття психологічних бар'єрів, що знижують ефективність СРС та негативно позначаються на мотивації навчання.

Отже, для досягнення високої результативності необхідна раціональна організація й успішне керівництво самостійною роботою студента. Завдання викладача – дати правильний напрямок самостійній роботі студентів, що повинен формуватися на знанні фізіологічних і психологічних особливостей студентів; дбати про інформативність матеріалу, який пропонується для опрацювання.

Провівши поетапну підготовчу роботу, представляємо структуру опису навчальних елементів модуля, що відображають різні форми самостійної діяльності студентів та ефективну організацію процесу:

Таблиця №1

Навчальний модуль №..... „ Назва”.

| | |
|------------------|-------------------------------|
| Навчальний текст | Керівництво процесом навчання |
|------------------|-------------------------------|

„Вхід” у модуль

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Перед вивченням цього модуля перевірте свої знання і вміння з таких питань:</p> <p>1.....</p> <p>2.....</p> <p>3..... і т. ін..</p> <p>(Додається питальник чи тести)</p> <p>Якщо ви не впевнені у правильності своїх відповідей, відчуваєте труднощі, проконсультуйтеся у викладача та повторіть матеріал (Зазначається, який).</p> | <p>Щоб успішно засвоїти матеріал цього модуля, вам необхідні такі базові знання:</p> <p>1.....</p> <p>2.....</p> <p>3..... і т. ін.</p> <p>„Пропуском” для входу в модуль будуть ваші правильні відповіді на такі запитання:</p> <p>а).....</p> <p>б)..... і т. ін.</p> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

НЕ-0 . Введення в модуль

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Інформація про модуль у цілому:</p> <p>1. Мета і завдання.</p> <p>2. Місце і значення модуля, що вивчається в системі курсу.</p> <p>3. Графічна схема курсу: склад модулів.</p> <p>4. Назви модулів:</p> <p>- Модуль №1 „.....”</p> <p>- Модуль №2 „.....” і т.д.</p> <p>5. Структура модуля (з назвами НЕ).</p> <p>6. Особливості змісту модуля:</p> <p>- головна ідея та проблематика;</p> <p>- основні поняття, які необхідно засвоїти;</p> <p>7. Кількість годин, що відводиться на вивчення:</p> <p>-аудиторних</p> <p>- для самостійного вивчення.</p> <p>Засвоївши цей елемент, ви зможете:</p> | <p>Суть цього етапу:</p> <p>- Попереднє загальне ознайомлення;</p> <p>- Орієнтація в навчальному матеріалі модуля.</p> <p>Поради:</p> <p>1. Послідовність елементів модуля вказує на порядок їх вивчення.</p> <p>2. Ознайомтеся з навчальною програмою з теми модуля.</p> <p>3. Пропонований список літератури ретельно вивчіть, прислухайтеся до порад щодо того, у якому підручнику (посібнику) краще висвітлено те чи інше питання.</p> <p>(Подається список літератури з коментарями та методичними рекомендаціями).</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

НЕ-1 (2, 3, 4 і т.д.) „.....”

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I. Перелік питань для вивчення: 1..... 2..... 3..... і т.д.</p> <p>II. Студент повинен знати: 1..... 2..... 3..... і т.д.</p> <p>III. Студент повинен уміти: 1..... 2..... 3..... і т.д.</p> <p>IV. Ключові поняття цього навчального елемента: 1..... 2..... 3..... і т.д.</p> <p>V. Стислий виклад теоретичного матеріалу.</p> <p>VI. Зразки вправ, проблемних завдань і тестів (навчальних і контрольних).</p> <p>VII. Перелік запитань для самоконтролю.</p> <p>VIII. Зразки текстів для риторичного аналізу, додатковий ілюстративний матеріал.</p> <p>IX. Кількість годин: - лекційних год. - практичнихгод. - самостійної роботигод.</p> <p>X. Список літератури.</p> <p>XI. Самооцінка та корекція навчальної діяльності.</p> | <p>Порядок вивчення питань навчального елемента: 1. Прочитайте й осмисліть основні завдання. 2. Поверніться до НЕ-0, пригадайте основну проблему модуля. 3. Питання цього НЕ вивчаються на таких рівнях :..... а) перше питання на..... рівні; б) друге питання нарівні; в) третє питання нарівні і т.д.</p> <p>4. Використовуйте такі види роботи з літературою: а)..... б)..... в)..... і т.д.</p> <p>5. Уважно прочитайте короткий коментар та методичні рекомендації щодо пропонованої літератури.</p> <p>6. Скористайтеся порадами щодо виконання вправ і завдань, перегляньте зразки риторичного аналізу тексту.</p> <p>7. Після самоконтролю зробіть аналіз допущених помилок за поданим зразком.</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

„Вихід” із модуля: НЕ-контроль (НЕ-К)

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>I. Після вивчення цього модуля ви повинні знати: 1..... 2..... 3..... і т.д.</p> <p>Уміти: 1.....</p> | <p>1. Цей етап навчальної діяльності передбачає узагальнення матеріалу і контроль навчальних досягнень .</p> <p>2. Перед його проведенням повторіть весь навчальний матеріал модуля.</p> |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>2.</p> <p>3. і т.д.</p> <p>Володіти навичками:</p> <p>1.</p> <p>2..... і т.д.</p> <p>II. Зразки запитань для співбесіди.</p> <p>III. Зразки контрольних тестів.</p> <p>IV. Зразки домашніх завдань.</p> | <p>3. Перевірте себе за поданими в лівій колонці запитаннями, тестами і завданнями.</p> <p>4. Якщо ви впевнені, що володієте зазначеними знаннями, уміннями та навичками, то вам необхідно пройти співбесіду у викладача і виконати „вихідний” тест.</p> <p>5. Якщо ви не пройшли співбесіди чи не впоралися із тестом, вам потрібно вивчити цей модуль спочатку. (<i>Примітка:</i> Замість співбесіди можна виконати домашнє завдання).</p> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

IV. Технологічна складова

Результати СРС великою мірою залежать від добору ефективних форм, методів і прийомів учіння, контролю та корекції навчальних досягнень.

Раціональний добір форм і методів СРС – одне з ключових завдань технологічної складової. Л. Йовайша, враховуючи особливу важливість самостійної роботи для підвищення ефективності навчального процесу, виділяє методи учіння в окрему групу, пропонуючи таку класифікацію:

1. Методи дослідження інформаційних джерел:

- 1.1. Перцептивні методи навчання (слухання, читання).
- 1.2. Мнемонічні методи навчання (читання підручників).
- 1.3. Ментальні методи навчання (планування, робота з книгою).

2. Практичні операційні методи навчання:

- 2.1. Методи виконання вправ.
- 2.2. Методи виконання практичних робіт.
- 2.3. Методи виконання лабораторних робіт.

3. Методи навчання творчості:

- 3.1. Методи пізнання й оцінки творчої діяльності.
- 3.2. Методи організації процесу творчості [6].

Вивчення курсу „Риторика” розглядаємо як елемент безперервної освіти. Цим пояснюється необхідність планування, крім аудиторної і позааудиторної, післядипломної самостійної роботи. Оскільки ця ланка залишається поза увагою дослідників, а риторична практика не втрачає актуальності й після закінчення ВНЗ, є потреба, на наш погляд, у методичних рекомендаціях і розробці напрямів цього аспекту самостійної роботи.

Узагальнена таблиця представляє один із можливих варіантів самостійної роботи студентів при вивченні риторики:

Таблиця № 2

| Форми СРС | Методичне забезпечення | Контроль СРС |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Аудиторна самостійна робота | | |
| <p>1. Конспектування лекцій.</p> <p>2. Вивчення схем, таблиць.</p> <p>3. Робота з підручниками, посібниками, порівняльний аналіз, зіставлення матеріалів, побудова схем і таблиць.</p> <p>4. Аналіз тексту промов, аудіозаписів з промовами відомих людей.</p> <p>5. Участь у проблемній чи вікторинній лекції, творчому семінарі, дискусії, ділових іграх тощо.</p> | <p>Перелік питань, таблиці, схеми, консультація викладача.</p> <p>Консультація викладача, методичні рекомендації, складання схем, таблиць.</p> <p>Розробка завдань, питань самоконтролю, методичних рекомендацій.</p> <p>Добір текстів, аудіоматеріалів, схема аналізу з методичними рекомендаціями.</p> <p>Визначення проблем, добір матеріалів, методичні поради щодо участі кожного, консультація викладача.</p> | <p>Опитування, перевірка завдань, залік.</p> <p>Опитування.</p> <p>Перевірка завдань, оцінювання.</p> <p>Опитування, залік.</p> <p>Перевірка завдань, опитування, оцінювання.</p> |
| Позааудиторна робота | | |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1. Вивчення розділу чи теми підручника, опрацювання статей фахових журналів. | Вибір тем, перелік питань, список підручників, посібників, статей, методичні рекомендації, додаткова література. | Опитування, тематичне оцінювання. |
| 2. Теоретична підготовка до контрольного тестування. | Перелік питань, що перевіряються, список літератури; додаткова література, методичні рекомендації, схеми, таблиці. | Тестування, тематичне оцінювання, залік. |
| 3. Підготовка рефератів, доповідей з окремих тем. | Список рефератів, рекомендованої літератури, вимог до написання і оформлення рефератів, схема аналізу. | Перевірка й оцінювання рефератів, аналіз доповідей. |
| 4. Підготовка доповідей, виступів для участі в семінарі, дискусії. | Розробка тем семінарів, практичних занять, питань, що пропонуються для дискусії, практичні рекомендації, методичні поради. | Оцінювання. |
| 5. Ведення риторичної папки. | Перелік необхідних матеріалів, зразки, методичні поради. | Перевірка, оцінювання. |
| 6. Вивчення додаткової літератури з питань, що розглядаються на заняттях. | Список літератури, додаткові питання, методичні рекомендації. | Співбесіда, оцінювання. |
| 7. Написання статті, підготовка до публікації. | | Оцінювання. |
| 8. Самостійна підготовка тесту промови і публічне виголошення. | Список літератури, консультації викладача, рецензування. | Залік. |
| 9. Опрацювання тем, передбачених для самостійного | Методичні поради, консультація викладача. | Співбесіда або тестування, залік. |

| | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| вивчення і виконання завдань. | Перелік тем, завдань з методичними рекомендаціями, зразками виконання завдань; консультація викладача. | |
| Післядипломна самостійна робота | | |
| 1. Вивчення перспективного теоретичного матеріалу, що не увійшов до програми курсу. 2. Ознайомлення з новинками риторики . 3. Наслідування кращих риторичних зразків. 4. Практика публічних виступів . 5. Аналіз чужих виступів. 6. Ведення риторичної папки. | Перелік питань, список літератури. Постійне ознайомлення з періодикою, ведення інформаційної бази, взаємообмін інформацією з колегами. Відпрацювання техніки виступу, запам'ятання кращих змістових елементів. Використання кожної можливості виступити публічно. Довільний добір виступів. За визначеними викладачем напрямками, структурою. | Самооцінювання. Обмін критичними думками з колегами, друзями. Самоаналіз. Оцінка слухачів, самоаналіз. Обмін думками з колегами, друзями. Постійний перегляд, самооцінка дібраного. |

Результативність будь-якої діяльності багато в чому визначається її умовами. Із великої сукупності показників умов навчання (соціально-економічні, індивідуально-психологічні, просторово-часові, зовнішнє середовище і т. ін.) вчені виділяють ті, від яких насамперед залежить ефективність передачі індивіду досвіду, виробленого соціальною

практикою: знань, умінь, здібностей, видів і способів діяльності в нормативних для конкретно-історичних умов показниках – умови інформаційного і методичного забезпечення учіння.

Обов'язковими елементами збірника інформаційно-методичних матеріалів (далі – ІММ), на нашу думку, повинні бути навчальна та робоча програма з риторики; пам'ятка студентів; підручники, посібники, збірники вправ і завдань; методичні рекомендації; зразки виконання вправ і завдань; схема і зразок риторичного аналізу тексту; зразки рефератів (та їх оформлення), тексти виступів різних видів і жанрів; критерії оцінювання навчальних досягнень студента; робочі тексти; зразок риторичної папки тощо.

Велику роль у сучасному освітньому процесі відіграють нові інформаційні технології, що відкривають студентам доступ до багатьох джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, створюють усі умови для творчої діяльності та формування професійних умінь і навичок.

Обов'язковою умовою організації самостійної роботи є звітність студентів перед викладачем про її результати. Форми контролю можуть бути найрізноманітніші: усні чи письмові, індивідуальні чи групові, вибіркові чи суцільні. Головна функція контролю – сприяти виявленню недоліків і створенню механізмів їх усунення, формуванню зворотного зв'язку для вироблення коригувальних дій.

Підходи і критерії оцінювання навчальних досягнень самостійної діяльності студентів ті ж, що використовуються на аудиторних заняттях, однак враховуємо додаткові оцінкові критерії, що визначають рівень самостійної роботи.

Отже, удосконалення організації СРС передбачає зміни в організаційному (цілеспрямоване формування мотивації учіння й позитивних установок на засвоєння матеріалу з урахуванням часу, форм і принципів організації СРС, виявлення готовності студентів до активної роботи; організація зворотного зв'язку з метою виявлення ступеня розуміння навчальної інформації, систематичне здійснення різних видів контролю на всіх етапах і формах), методичному (розробка методичних систем, посібників, які б виконували інформаційні, організаційні, контрольні й керівні функції; вироблення рекомендацій і необхідного дидактичного матеріалу) та регуляційному (тематичне консультування, зразки виконання завдань, схему співбесіди з контрольних робіт, експрес-контроль, відеоматеріали, комп'ютерні варіанти навчальних посібників, форм автоматизованого контролю) аспектах.

Таким чином, серед дидактичних умов, необхідних для формування культури учіння, визначальними слід вважати ті, що реалізують виховну й розвивальну функції навчання і сприяють вихованню ціннісного ставлення до освіти, культури, навчальної самосвідомості, спрямованої на творче перетворення своєї діяльності.

У статті уточнюється суть поняття „самостійна робота”, розглядається можливість класифікації цього виду діяльності, пропонується розроблена автором система самостійної роботи студентів під час вивчення риторики.

Ключові слова: самостійна робота студента, елементи СРС під час вивчення риторики.

В статье уточняется суть понятия “самостоятельная работа”, рассматривается возможность классификации этого вида деятельности, предлагается разработанная автором система самостоятельной работы студентов во время изучения риторики.

Ключевые слова: самостоятельная работа студента, элементы СРС во время изучения риторики.

This article clears up the definition of “independent work” clarified the classifying possibility of this kind of activity. By the author worked out system of independent work is offered to the students learning rhetoric.

Key words: student’s independent work, elements of student’s independent work while learning rhetoric.

Література

1. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Підкасистий П. І. та ін. – К. : ІСДО, 1999. – 335 с. **2. Есипов Б. П.** Самостоятельная работа учащихся на уроках / Б. П. Есипов. – М. : Педагогика, 1961. – 239 с. **3. Зимняя И. А.** Педагогическая психология : учебник для вузов. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Логос, 1999. – 384 с. **4. Штефан Л. В.** Гуманізація самостійної роботи шляхом втілення сучасних педагогічних технологій // Болонський процес : модернізація системи вищої освіти України : матеріали VI Міжнар. наук. конф. – К., 2007. – С. 76–81. **5. Гончаренко С. У.** Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с. **6. Jovaiša L.** Udymo gaires / Jovaisa L. – К. : Šviesa, 1985. – 327 p.

УДК 81’276,6:[528.4-05:378]

О. Данкеєва

МОВЛЕННЄВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКІВ

Сучасна вітчизняна освіта виходить на принципово новий рівень, зумовлений не лише змінами в суспільно-політичному житті країни, інтеграцією до європейської спільноти, а й переглядом організаційно-ціннісних орієнтирів у навчанні молодого покоління. Надзвичайно рухомою системою, що залежить від багатьох чинників – соціальних, психологічних, педагогічних, – є система навчання у вищій школі.

Соціальні замовлення суспільства зумовлюють підготовку фахівців за актуальними напрямами. Останнім часом бурхливо розвивається землеустрій – один з провідних напрямків аграрного сектора, оскільки земля була багатством з давніх-давен, отже, треба було вести її облік. Цей напрям остаточно сформувався з його правами та обов'язками порівняно недавно. Нині країна потребує висококваліфікованих землевпорядників. Саме тому висувуються досить високі вимоги до випускників-землевпорядників, які й займаються обліком і впорядкуванням земельних ресурсів нашої держави. „Землеустрій – це сукупність соціально-економічних та екологічних заходів, спрямованих на регулювання земельних відносин та раціональної організації території адміністративно-територіальних утворень, суб'єктів господарювання, що здійснюється під впливом суспільно-виробничих відносин і розвитку продуктивних сил. Мета землеустрою полягає в забезпеченні раціонального використання та охорони земель, створенні сприятливого екологічного середовища та поліпшенні природних ландшафтів”, – зазначено в Земельному кодексі України [1, с. 3].

Суспільство потребує високопрофесійного землевпорядника, який глибоко знає фахові дисципліни, нормативні документи в цій галузі, має сформовані вміння раціонального використання земельних ресурсів.

Однією з найважливіших складових фахової компетентності землевпорядника є його мовленнєва компетенція, що забезпечує ефективне спілкування.

Загальновідомо, що мовлення репрезентує людину. Сократ писав: „Заговори, щоб я тебе побачив”. Однак, як свідчать спостереження, комунікативні вміння й навички студентів-майбутніх землевпорядників, попри вивчення мови в школі й ВНЗ, залишаються недостатньо розвиненими. Під час проведення практичних занять з фахових дисциплін викладачі спостерігають, що студентам важко вести діалог, виступати публічно, дискутувати, опонувати. Найбільш слабкою ланкою залишається лексичний склад мовлення сьогоденного студента. Як свідчать спеціальні дослідження, воно в усі часи складалося переважно зі сленгових слів. Це примітивізує не лише мовлення, мислення, а й загальний рівень культури.

Тому постала потреба навчання мови як засобу спілкування, що зумовлено соціальним замовленням – це з одного боку, з іншого – постала необхідність ґрунтовної розробки проблеми формування умінь і навичок для забезпечення ділового спілкування землевпорядників у теоретичному й практичному аспектах.

На нашу думку, має право на життя така гіпотеза: студенти сьогодні повинні вивчати мову передусім як засіб спілкування, „вивчати її з точки зору того, як вона здійснює це спілкування, як відбувається її комунікативна діяльність і як пристосовуються її одиниці, наділені змістовою значущістю, до цієї діяльності [1, с. 133-134]”. Крім того, важливим є зміщення акцентів у бік підвищення культури мовлення

студентів на заняттях з фахових дисциплін. Життя переконує в тому, що в межах однієї дисципліни „Українська мова за професійним спілкуванням” неможливо досягнути успіху. Отже, нагальною є потреба об’єднати зусилля викладачів-філологів та викладачів інших дисциплін, передусім фахових. Це дасть змогу сформувати мовленнєву компетенцію майбутніх фахівців.

Удосконаленню мовлення студентів-нефілологів присвячено наукові студії І. Дроздової, Л. Златів, Л. Лучкіної, Л. Паламар та багатьох інших дослідників. Мовлення студентів-аграріїв стало предметом дослідження Н. Костриці та В. Михайлюк. Однак відсутні статті, у яких би окреслювалися способи формування мовленнєвої компетенції нинішніх студентів – майбутніх землевпорядників. Це й зумовлює *актуальність* нашої публікації.

Мета цієї статті полягає у визначенні ефективних напрямів самоосвіти, що сприяють формуванню й удосконаленню професійно необхідних мовленнєвих умінь та навичок сучасного землевпорядника.

У практичній діяльності землевпорядника професійно необхідними є такі вміння: спілкуватися з колегами й виступати перед ними; виступати з різними видами вітальних промов; налагоджувати стосунки в колективах; захищати свою думку, позицію; формулювати тезу й добирати аргументи на її користь; триматися перед аудиторією (в офіційній та неофіційній ситуаціях); відповідати на запитання; брати участь у дискусіях на будь-яку тему; знаходити вихід з конфліктних ситуацій тощо. Ураховуючи особливості діяльності землевпорядника, визначимо той мінімум знань із філологічних дисциплін, що забезпечує вищезгадані складові успіху:

1. Підвищення культури усного мовлення.
2. Удосконалення правописної компетенції.
3. Засвоєння правил складання ділових паперів.
4. Дотримання норм мовленнєвого етикету в будь-якій життєвій ситуації.

Загальне правило підвищення культури усного мовлення можна сформулювати так: бути вимогливим до кожного сказаного слова. Гарною звичкою кожної людини повинна стати звичка формулювати думку правильно, точно і зрозуміло.

Усне ділове мовлення є *монологічним і діалогічним* (Н. Бабич, Б. Головін, М. Марун, В. Михайлюк, Т. Кацавець, А. Коваль, Л. Паламар, Н. Потелло, М. Пентиліук, Л. Тоцька, С. Шевчук та ін.). Монолог представляє усне висловлювання однієї людини. Він має різну тривалість – від одного речення до великого за обсягом висловлювання (публічний виступ). Монолог у діловому спілкуванні може бути висловлений експромтом, але може готуватись, продумуватись і записуватись (лекція, доповідь). Він характеризується розгорнутістю, граматичною правильністю. Ділове монологічне спілкування не терпить монотонності, надмірної жестикуляції, яка нерідко є суттєвим недоліком мовця. Це

висуває ряд вимог до викладачів: на заняттях необхідно контролювати мовленнєву поведінку студентів.

На думку Т. Ладиженської, М. Пентилюк, І. Синиці, М. Стельмаховича, найбільш поширеними в мовній практиці є такі композиційні форми усного монологічного спілкування, як інформація (на суспільно-політичні теми), „побутова” розповідь (про себе, побачене, проведений день); критичні виступи (на зборах, нарадах); агітаційні виступи, звіти (із закликом взяти участь у якому-небудь заході); дискусійні виступи (у зв’язку з обговоренням певної проблеми або книги, фільму); повідомлення і доповіді (на теми, пов’язані з наданням відповідної інформації); приватні виступи (на урочистих зборах, зустрічах) та інші.

У процесі спілкування відбувається взаємообмін інформацією, інтересами тощо. Результат ділового спілкування – установлення ділових контактів, що породжуються потребами в спільній діяльності людей; розв’язання конкретних проблем, підписання угод чи встановлення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини. Ділове спілкування передбачає попередню підготовку, визначення змісту й мети. Воно не виходить за межі теми, має конструктивний характер, спрямований на розв’язання конкретних завдань, досягнення визначеної мети. Усі види ділового спілкування передбачають висновки, як результат узгодження думок, розробки взаємоприйнятого рішення та організації взаємодії партнерів.

Діалог – це безпосереднє спілкування двох і більше людей у формі розмови (бесіда, телефонна розмова, прийом відвідувачів). Діалогічне мовлення утворюється зміною ролей „я” і „ти”, що організує текст як суму реплік, характеризується відносною стислістю, специфікою будови речень. Діалогічне спілкування завжди мотивоване, оскільки містить у собі прохання чи наказ, передачу повідомлення чи висловлення почуттів. Мотив уключається в поведінку одного з партнерів спілкування. Таке мовлення здебільшого протікає в умовах конкретної ситуації й супроводжується невербальними засобами. Невербальна комунікація включає жести, міміку, інтонацію, правильність у виборі міжособистісного простору. Невербальна комунікація доповнює, підсилює мовленнєве висловлювання, допомагає розкрити змістовий бік інформації. Вона, як правило, відбувається неусвідомлено, мимовільно. Хоча люди певним чином контролюють своє мовлення, шляхом аналізу міміки, жестів, інтонації можна оцінити правильність, щирість мовної інформації.

Невербальні засоби є допоміжними й лише при доречному їх поєднанні з вербальною комунікацією продуктивність ділового мовлення може підвищуватися.

Сьогодні ділове спілкування також може відбуватися в умовах, коли співрозмовники перебувають на значній відстані один від одного. У зв’язку з цим у лінгвістичній науці воно ділиться на *контактне* (публічні

виступи, доповіді, лекції, розповіді тощо) та *дистантне* (різні форми монологічного мовлення по радіо, телебаченню, коли зв'язок промовця із слухачами одnobічний, до того ж учасники спілкування знаходяться на певній відстані).

Із точки зору кількості учасників Н. Формановська розрізняє спілкування *міжособистісне і масове*. Міжособистісне спілкування – це телефонна розмова, бесіда, масове – публічний виступ, лекція, доповідь. Масова комунікація вимагає уваги до правил, норм лексичного і граматичного вибору при організації тексту.

Усне ділове спілкування може бути *безпосереднє і опосередковане*, залежно від наявності чи відсутності якого-небудь опосередкованого „апарату”. Поняття безпосереднього спілкування пов'язане з контактним діловим мовленням. Це – бесіда, спілкування в колективі, наради, прийом відвідувачів тощо. До видів опосередкованого ділового спілкування відносять телефонну розмову.

Отже, усну форму ділового спілкування визначають такі специфічні риси:

- усна форма мовлення відрізняється від писемної матеріальною формою реалізації (витворюється мовним апаратом людини й сприймається на слух);

- усному мовленню притаманна спонтанність та непередбаченість. Під час розмови спрямовуємо свою увагу не на звуки слів і навіть не на самі слова, а на зміст того, про що хочемо сказати слухачеві, про що хочемо сповістити його;

- усне мовлення характеризується надлишковою інформативністю. Додаткова інформація усного мовлення міститься в невербальних засобах – інтонації, міміці, жестах, а головне – в обставинах живого спілкування мовців. Надлишковість усного мовлення виявляється й у тому, що в наших репліках під час розмови або у виступі звучить багато слів, навантаження яких мінімальне;

Особливу роль в усному мовленні відіграє інтонація, яка надає йому не тільки виразності, емоційності, а й точності, зрозумілості. Людина, яка погано інтонує своє мовлення, говорить не тільки невиразно, а й непереконливо, звідси впливає поняття ефективності мовлення, красномовство, милозвучність.

Культура усного ділового спілкування вимагає, щоб кожна людина володіла нормами української літературної мови, лексичним багатством, зокрема вміла використовувати комунікативно доречно синоніми, антоніми, послуговувалася граматичними засобами мови.

Важко переоцінити важливість писемного мовлення, під яким розуміють самостійну цілісну цілеспрямовану мовленнєву структуру, що забезпечує спілкування за допомогою писемного тексту. У цьому випадку писемний текст виступає представником автора як учасника мовленнєвої комунікації. Оволодіти писемним мовленням – значить

навчитися точно і грамотно висловлювати власні думки в різних мовленнєвих витворах – текстах.

Писемна грамотність є одним із найважливіших показників загальнокультурного рівня людини. Питання про шляхи й засоби підвищення правописної грамотності учнів постійно знаходяться в полі зору педагогів, однак проблема не втрачає своєї актуальності. Студент не може засвоїти у ВНЗ значну кількість правил, якщо прийшов зі школи з низьким рівнем грамотності. Саме тому, на нашу думку, вимагає уважного перегляду зміст теоретичного матеріалу з орфографії й пунктуації відповідно до переорієнтації мікроцілей навчання: якщо раніше головною була вимога знати, то нині значно важливіше вміти знайти ці знання. Отже, необхідно, студенти засвоїли таку тему, як „Довідкова лінгвістична література” з метою їх детального ознайомлення із лексикографічними виданнями, „Українським правописом” – кодексом правописних законів.

Важливо навчити студентів користуватися довідковою лінгвістичною літературою (ДЛЛ), словниками, знаходити потрібну інформацію найбільш раціональним способом, що забезпечував би насамперед мінімальні витрати часу.

Надзвичайно важливим напрямом вважаємо ознайомлення студентів з жанрами ділового мовлення: дорученням, протоколом, розпискою тощо. Як зазначає А. Коваль, „соціальна функція писемного ділового мовлення дуже важлива: ділове мовлення обслуговує суспільні відносини людей, служить для зв'язку органів влади з населенням, для взаємозв'язку в політичній, економічній, соціальній і культурній сферах [2, с. 10]”. „Ділова сфера – одна з основних життєво необхідних галузей діяльності людства. Саме за допомогою ділових паперів, документів, листів встановлюються офіційні, службові, ділові, партнерські контакти між закладами, підприємствами, установами, державами, а також налагоджуються приватні стосунки між людьми [3, с. 3]”.

Основна одиниця усного й писемного мовлення – мовна одиниця найвищого рівня *текст*, що оформляється за певними правилами. Композиція, або структура, тексту (вступ, доказ, закінчення) вимагає стандартизації. Стандартизація є найвиразнішою ознакою форми викладу ділового мовлення. Формально-змістова однотипність досягається добром певних мовних засобів.

Мовлення землевпорядників визначається певною шаблонністю висловлювань, пов'язаних з вимогами офіційної ввічливості, дотриманням установлених правил розмови. Характерними комунікативними одиницями в усному діловому мовленні є наявність специфічної термінології, уживання книжних одиниць, складнопідрядних речень, дієприкметникових та дієприслівникових зворотів, використання складних прийменників і сполучників.

Синтез цих вимог на вербальному рівні комунікації відповідає таким критеріям усного ділового мовлення, як правильність, чистота,

доцільність, логічність, точність ділового мовлення (Н. Бабич, А. Коваль, М. Пентилюк, Л. Соколова, Н. Формановська та ін.).

Важливою складовою професійної компетентності майбутніх землевпорядників є дотримання норм мовленнєвого етикету. „Мовленнєвий етикет – це правила мовленнєвої поведінки, що спираються на національні й інтернаціональні традиції і відносини і реалізуються в системі стійких формул і виразів в умовах „ввічливого” контакту зі співбесідниками [4, с. 183]. Процес засвоєння студентами правил мовленнєвого етикету вимагає застосування спеціальних завдань і вправ, які наближають студентів до природного, живого спілкування. Такими вправами можуть бути: складання діалогів за зразком або малюнком, редагування чужих і самостійно складених діалогів різних видів, ситуативні завдання, робота з текстом тощо.

Пропонована система роботи повинна базуватися на принципах творчого саморозвитку особистості, комунікативної значущості. Такий підхід посилюватиме ініціативність, пізнавальну активність студентів-майбутніх землевпорядників.

У статті визначені ефективні чинники самоосвіти, що сприяють формуванню й удосконаленню професійно необхідних мовленнєвих умінь та навичок сучасного землевпорядника.

Ключові слова: саморозвиток особистості, пізнавальна активність студентів.

В статье определены эффективные факторы самообразования, которые влияют на формирование и усовершенствование профессионально необходимых речевых умений и навыков современного землеустроителя.

Ключевые слова: самообразование личности, познавательная активность студентов.

The effective directions of self-education are marked in the article. They influence on the forming and improvement of necessary professional conversational skills of up-to-date land manager.

Key words: self-education, professional conversational.

Література

1. Земельний кодекс України з постатейними матеріалами : зб. нормат. актів / уклад.: Д. В. Ковальський, Л. О. Панькова. – К. : Хрінком Інтер, 2007. – 416 с. **2. Коваль А. П.** Культура ділового мовлення : писемне та усне ділове спілкування. – 3-тє вид. – К. : Вища шк., 1982. – 288 с. **3. Універсальний** довідник-практикум з ділових паперів / С. П. Бирик, І. Л. Михно, Л. О. Пустовіт, Г. М. Сюта. – 2-е вид., доп. і випр. – К. : Довіра : УНВЦ „Рідна мова”, 1998. – 507 с. **4. Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка. – 2-е изд., испр. и доп.– М. : РОСТ : СКРИН, 1997. – 256 с.

**ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ПРОФЕСІЙНОГО ДІАЛОГІЧНОГО
МОВЛЕННЯ З ЕЛЕМЕНТАМИ ДИСКУСІЇ У ПРОЦЕСІ
НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВТНЗ**

Складність завдань, пов'язаних з організацією, підготовкою, проведенням дискусії, формуванням відповідних умінь професійного спілкування українською мовою вимагає достатньо великої методичної майстерності й досвіду. Проблема навчання дискусії українською мовою достатньо *актуальна* не тільки в практичному, але й у виховному й розвивальному плані й дозволяє реалізовувати численні характеристики і властивості особистості: логічне мислення, творчу фантазію, обґрунтування й доказовість власної точки зору, уміння стверджувати й аргументовано відстоювати свою позицію, знаходити компроміси і спростовувати необґрунтовані або бездоказові думки. Тому таке заняття доречніше назвати заняттям з елементами дискусії, проведення якого можливе вже на першому курсі ВТНЗ, коли обсяг лексико-граматичних засобів із певної спеціальності, яким володіють студенти, а також сформованість відповідних мовленнєвих навичок і умінь дозволяють звернутися до такої форми групового професійного спілкування.

Метою статті є розкриття особливостей формування й розвитку професійного мовлення у процесі навчання української мови студентів ВТНЗ професійних умінь студентів за допомогою дискусії і диспуту в науковій, науково-навчальній і професійній сферах спілкування.

Проблеми культури комунікації, ділового спілкування, публічних виступів, дискусій і диспутів вивчали такі вітчизняні та зарубіжні дослідники, як І. Атватер, Л. Барановська, Е. Берн, Д. Джонджевіл, Л. Зубенко, А. Коваль, Н. Курмишева, Л. Мацько, П. Міцич, В. Немцов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Т. Харріс. Питання діалогічного спілкування в діловій ситуації розглядав Ю. Ємельянов та ін.

Під час дискусії або диспуту відбувається ділове спілкування, спрямоване на те, щоб переконати співбесідника в правильності своєї позиції і схилити до співпраці; відбувається діалог на професійному рівні, зіткнення різних думок і позицій, взаємна критика гіпотез і пропозицій, їх обґрунтування й зміцнення, що веде до формування нових знань та уявлень; це сприяє набуттю комунікативного досвіду вирішення професійних завдань. Отже дискусія/диспут є засобом не лише комунікативного вправляння студентів, а й формування майбутнього спеціаліста [2, с. 27].

Слід відзначити, що проведення дискусій українською мовою можливе лише в тому випадку, якщо робота над формуванням відповідних умінь створює певну систему, що охоплює всі ступені навчання. Вона має містити різні вправи й тренінги, які дозволяють

подолати психолінгвістичні труднощі формування вмінь у діалогічному мовленні, спрямовані на:

- * подолання замкненості, пасивності, скутості, сором'язливості;
- * рухове розкріпачення;
- * розвиток навичок сукупної діяльності, відчуття спільності;
- * розвиток мови жестів, міміки, пантоміміки;
- * формування відповідних мовленнєвих навичок і вмінь у діалогічному мовленні на основі різних тем фахового характеру.

Основною трудностю навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії є відсутність у студентів знань про неї і культури її ведення. Тому бажано попереднє оволодіння студентами методикою і прийомами ведення полемічної суперечки, диспуту, а також уміннями спілкуватися взагалі.

Необхідно пам'ятати про те, що хоча диспут, дискусія, полеміка й відносяться до публічних мовленнєвих жанрів, але вони мають і деяку різницю. У процесі **диспуту** йде боротьба думок між його учасниками, у них відсутній єдиний погляд і заздалегідь підготовлена відповідь. До функції **полеміки** входить захист своєї точки зору і спростування думки опонента, прийом протиставлення думок часто супроводжується конфліктністю висловлюваних суджень, критикою, нищівним характером формулювань, взаємовиключними висновками.

Дискусія являє собою обмін думок з суперечливої, неоднозначної проблеми. Її структура передбачає:

- * висування і захист тези першими учасниками;
- * спростування цієї тези й аргументи другого учасника.

Як тільки опоненти погодяться один з одним або прийдуть до єдиного висновку, дискусія може бути припинена; хоча вона й буває достатньо емоційна, непримиренність для неї не характерна.

У дискусії важливі й уміння звертатися до аудиторії, володіння основними функціонально-смысловими типами мовлення: уміннями опису, розповіді, міркування, уміннями довести свою тезу і спростувати тезу опонента, зробити висновок. Усе це допомагає формуванню навичок професійного мовлення в різних типах вправ під час занять української мови студентів ВТНЗ.

У процесі діалогу з елементами дискусії важливо дотримуватися певних цілей, пов'язаних з темою: обмін думками, спільне вирішення проблеми, пошук виходу з ситуації, що склалася, розбір і обговорення тих чи інших ситуацій, виявлення громадської думки з проблеми, формування інтересу до матеріалу, який обговорюється. Необхідно визначити завдання, пов'язані з організацією проведення дискусії й активізацією її учасників, а також з її темою і змістом.

Основна увага приділяється оволодінню лексико-граматичними засобами, які дозволяють оформлювати змістовий бік висловлювання. Це можливо на підставі системи вправ, які підготовлюють до діалогічного

мовлення й спрямовані на формування мовленнєвих навичок і умінь, що дозволяють обговорювати ту чи іншу тему.

Вправи першого виду активізують конкретний мовний матеріал, формують і автоматизують мовні й мовленнєві навички оперування граматичними та лексичними елементами й основані на багаторазовому повторенні українськомовної форми за зразком.

Імітативні вправи спрямовані на відтворення дискусійних формул і кліше, обробку інтонації, порядок слів у стійких виразах типу:

Я вважаю, що це не так. Як, вибачте? Ви впевнені? Ви так думаєте? Це не так! Ви маєте рацію! Ваша правда! Та що Ви кажете! Ну й? Я вважаю, це розуміють усі. Це просто безглуздо! Хвилиночку! Можна й мені висловитися? Що Ви думаєте з цього приводу? Якраз це я й хотів сказати!

Підстановні вправи достатньо докладно описані в методичній літературі й мають велику кількість модифікацій. Їх склад і зміст пов'язані з конкретно відпрацьовуваним матеріалом. Для навчання дискусії це можуть бути мікродіалоги, де відпрацьовується сполучуваність різних слів і виразів, пов'язаних з необхідністю перепитати, висловити згоду – незгоду, здивування, навіть розгубленість.

I. – Пані Шевчук, чи можна мені роздрукувати цей документ на вашому комп'ютері (взяти папір, позичити ручку, скористатися файлами в теці)?

– Будь ласка! (Ну звичайно, само собою зрозуміло, хвилиночку, зараз);

II. – Гнатко говорить, що з вини чергового на диспетчерському пульті (приладі, устрої, верстаті тощо) трапилася аварія. Це правда?(Він правий? Це дійсно так? Ти теж так вважаєш? Що ти думаєш з цього приводу?)

– Але це ж нісенітниця! (Саме так; так, це правда; я такої ж самої думки; не завжди; він помиляється).

Трансформаційні (перифразовуючі) вправи враховують тип мовленнєвої реакції: повідомлення інформації, її перепитування, уточнення, контраргумент (вправи стверджувального характеру). Можливі і вправи, пов'язані із запереченням або незгодою, тобто з негативною реакцією, а також емоційною реакцією: сумнівами, здивуванням або невпевненістю.

Логічні вправи спрямовані на формування реплік з опорою на зразок або інструкцію й формують механізм установаження причинно-наслідкових зв'язків: пошук аргументів для різного роду тверджень або тез, установаження справжності або брехливості аргументу чи висловлювання.

Розвиток уміння аргументувати, установажувати причинно-наслідкові зв'язки можливий на ранніх етапах навчання, наприклад, у таких іграх, як правильно/неправильно. Кожний гравець вибирає два малюнки: один із зображенням (або схемою) того, як правильно працює

той чи інший прилад, інший – з помилками щодо роботи означених приладів. Потім показують малюнки групі, визначаючи похибки, пояснюючи й аргументуючи свій вибір.

Наприклад, студентам електротехнічних спеціальностей можна запропонувати скласти план (стислий або розгорнутий) і завдання за цим планом: описати (усно чи письмово) принцип роботи трансформатора, аргументуючи пункти плану.

Другий тип вправ спрямований на вдосконалення, стабільність і сполучуваність мовленнєвих і граматичних навичок і носить умовно або реально мотивований характер, тренує реакцію *питально-відповідних* реплік у стандартних ситуаціях.

У *реплікових вправах* форма не задається, студенти самі програмують зміст висловлювання і його форму.

Умовна бесіда передбачає розвиток теми висловлювання на основі контекстно-змістового зв'язку, коли кожне наступне висловлювання є логічним продовженням попереднього.

Наприклад: запит інформації – її уточнення – висловлення своєї думки – реакція на цю думку. Дискусійні формули, відпрацьовані раніше, мають використовуватися вільно, оскільки вони дозволяють висловити ставлення мовця до власного висловлювання.

Нерозгорнуті ситуації передбачають завершити або доповнити опис тих чи інших обставин, процесів або явищ. Факти й події, які використовуються в даних ситуаціях, носять незавершений характер і елементи недовленості. Після виконання вправ можна перевірити правильність за ключем. Наприклад: *„Що сказав викладач?“ Декан, який був присутній на семінарі молодого асистента, був просто в захопленні. Студенти, коли викладач ставила запитання, усі як один піднімали руки. Кожен, хто відповідав, давав правильні відповіді. Коли декан залишив аудиторію, викладач сказала студентам: „Добре. Ви дійсно гарно попрацювали. Але якщо б декана не було на занятті...” Спробуйте вгадати, що сказала молодий асистент!*

Ключ: ... Студенти, які не знають правильної відповіді, не можуть піднімати праву руку!

Мовленнєві вправи з елементами дискусії – використання засвоєного матеріалу у варіативних ситуаціях. Це вже або елементи дискусії, або різні її види з опорою на текст, наочність або ситуацію.

Деякі методисти висловлюють припущення, що вести дискусію має викладач. З цим можна погодитися тільки почасти. Викладач бере участь у підготовці дискусії (дає тему) і втручається лише тоді, коли дискусія не зовсім складається. Викладачеві необхідно звернути свою увагу на з'ясування мовних труднощів, які мають обговорюватися на цьому або наступному занятті.

Важливою умовою правильного проведення дискусії є організація робочих місць групи (розміщення учасників) і розподіл дискусійних ролей.

Оптимальним є розташування колом, що не створює ніяких перешкод у процесі комунікації, забезпечує контакт очей і за можливістю спостереження реакції протилежно налаштованих учасників. При цьому викладач також займає позицію одного з учасників, не виділяючись із середовища, що сприяє виникненню відчуття спільності. Це розташування учасників використовується під час обговорення проблеми, де можливо знайти спільне рішення або прийти до загальної згоди.

Можливі й інші моделі розташування учасників:

* для дискусії-диспуту з різними точками зору учасники двох груп розташовуються один проти одного;

* для роботи в мікрогрупах (під час підготовки групових завдань) учасники можуть розташовуватися так само, як і в процесі виконання вправи «Акваріум», де в центрі кола знаходяться 2-3 дискутуючих, за ними спостерігають інші учасники, мета яких – помічати неприйнятні моделі поведінки, які суперечать правилам і принципам дискусії.

Керівником частіше за все виступає викладач, який організовує учасників і керує дискусією, лідери висуваються в кожній групі студентів, які беруть участь в обговоренні. Найкращим є демократичний стиль керівництва, при цьому викладачеві необхідно враховувати такі фактори, як згуртованість групи, конфліктність, статус учасників.

Отже, на ефективність організації навчання діалогічного мовлення з елементами дискусії впливають і такі фактори, як:

- * кількість студентів у групі;
- * її композиція;
- * відповідність рольової поведінки учасників;
- * організація робочих місць;
- * стиль керівництва.

Для ефективності ведення дискусії необхідно виділити предмет суперечки (положення, тези, судження, які підлягають обговоренню), визначити позиції й погляди учасників, правильно оперувати поняттями й термінами, забезпечити регламент висловлювань, коректність ведення спору.

Підготовка до дискусії може відбуватися у формі так званих американських дебатів, де тренуються за певними правилами. Спочатку всі учасники дискусії вибирають певну тему, яка передбачає аргументи „за” та „проти”. Потім студенти утворюють дві групи, кожна з яких концентрує свою увагу на аргументах. Групам дається деякий час для обговорення аргументів, їх формулювання та обґрунтування й конкретизації. Потім обидві групи розташовуються за столом один проти одного. Дебати передбачають два раунди. Перший раунд містить тільки обмін аргументами пари виступаючих за принципом:

| | | |
|-------------------------|---------|----------------------------|
| Група з аргументом „за” | | Група з аргументом „проти” |
| 1 оратор | ←-----→ | 1 оратор |
| 2 оратор | ←-----→ | 2 оратор |

3 оратор ←-----→ 3 оратор

Кожний оратор закінчує свій виступ узагальненням: „... тому я вважаю, що... (це може бути – цього не може бути, це вірно – це невірно, це правильно – це неправильно, це правдиво – це брехливо)”. Після викладення аргументів у другому раунді спростовуються тези, висунуті тією чи іншою стороною. Крім безпосередніх учасників обговорення передбачається й публіка, яка оцінює обидві групи за певними параметрами. Якщо публіка відсутня, то результати дискусії оцінює викладач.

У навчальних умовах можна виділити такі види дискусії:

- * дискусія-вправа;
- * дискусія-гра;
- * дискусія-переконання;
- * дискусія-пошук істини.

За кількістю учасників можливі дискусії між окремими групами, командами, а також парні дискусії, які ведуть два учасники за принципом „гарячого стільця” – коли один з них утруднюється в підборі аргументів або у швидкому реагуванні, його місце займає інший учасник.

Розмовні формули та кліше для проведення дискусії

1. Формулювання теми, тези, аргументу. Запрошення до розмови

- 1) Тема дискусії – це..
- 2) Мова йде про питання...
- 3) Останнім часом усе частіше чуємо...
- 4) Я хотів би до цього запропонувати таку тезу...
- 5) Я відчуваю, що слід звернутися до теми...
- 6) Я із задоволенням прослухав би Ваше пояснення (коментар) з цього приводу...

7) Я із задоволенням сказав би що-небудь із цього приводу...

8) Я із задоволенням дізнався б, що Ви думаєте із цього приводу...

9) Що Ви про це думаєте?

10) Як Ви ставитесь до цього?

11) Як Ви це уявляєте?

12) Яка Ваша думка з цього приводу?

13) Не могли б Ви пояснити це докладніше?

14) Я можу попросити Вас про відзив (оцінку)?

15) Що Ви скажете з цього приводу?

2. Надавання слова, перехоплювання ініціативи, висловлювання своєї думки, формулювання позиції

1) Дозвольте мені висловити свою думку з цього питання стисло?

2) На це питання не так просто відповісти...

3) Дозвольте мені ще трохи доповнити...

4) З цього приводу я додав би ще декілька речень.

5) Чи можна мені ще сказати?

6) Хвилиночку...

7) Вибачте, що я перериваю, але...

- 8) Чи можу я тут Вас перервати...
- 9) Якщо б я міг ще сказати саме з цього приводу...

3. Розгортання тези, продовження висловлювання

- 1) Чи можна мені сказати? Можу я висловитися?
- 2) Я ще не готовий до виступу...
- 3) Послухайте ще, будь ласка...
- 4) Я б із задоволенням підвів підсумки...
- 5) На довершення я хотів би ще сказати...
- 6) Можна мені завершити свою думку?

4. Формулювання своєї думки, погляду, позиції щодо тієї чи іншої

тези

- 1) Мені здається...
- 2) Я вважаю...
- 3) На мою думку...
- 4) Якщо Ви мене спитаєте...
- 5) На моє переконання...
- 6) Я твердо переконаний у тому, що...
- 7) Те, що я хотів би сказати, так це наступне...
- 8) Питання в тому, що...
- 9) Тут виникає ще й таке питання...
- 10) Власне проблема полягає ще в тому...
- 11) Я хотів би чітко з'ясувати...

5. Згода з чужою думкою, її підтвердження

- 1) Це правильно. Ви праві. Ваша правда.
- 2) Ви маєте сенс. Ви маєте рацію.
- 3) Ви цілком праві, коли говорите, що...
- 4) Тут я хотів би Вас підтримати, тому що...
- 5) У цьому ми всі з Вами цілком згодні...
- 6) Я згоден з Вами, якщо Ви говорите...
- 7) Це правильно, тому що...
- 8) Саме це тут і треба було сказати...
- 9) Я бачу це так само...
- 10) Я приєднуюсь до думки...
- 11) Мені здається, це дуже розумно...
- 12) Я вважаю, ми всі погодимося з цим...

6. Заперечення, незгода, спростування протилежної думки

- 1) Це я б сказав не так.
- 2) Тут я маю заперечити.
- 3) Ви помиляєтесь (робите похибку).
- 4) Я так зовсім не вважаю.
- 5) Думка мені зовсім не подобається.
- 6) Я не знаходжу переконливим цей аргумент.
- 7) У цьому я не поділяю Вашу думку.
- 8) Ви бачите стан речей не зовсім правильно.
- 9) Але в цьому я абсолютно іншої думки!

- 10) Але це ж несерйозно з Вашого боку.
 - 11) Це ж суперечливо.
 - 12) Ви ж не хочете оспорювати , що...
 - 13) Навіть якщо це було цілком так.
 - 14) Але це ж абсолютно інше.
 - 15) Але це ж сюди не стосується.
7. *Перепитування, запит і уточнення інформації*

- 1) Я Вас правильно зрозумів, що...
- 2) Що це значить конкретно?
- 3) Що Ви розумієте під...
- 4) Як Ви про це думали...
- 5) Що Ви хочете цим сказати?
- 6) Мені не зовсім ясно, що Ви маєте на увазі.
- 7) Що саме Ви маєте на увазі, коли говорите...
- 8) Я Вас правильно зрозумів?
- 9) Ви цим хочете сказати, що...
- 10) Не могли б Ви це повторити?
- 11) Що Ви кажете (ще раз)?
- 12) Я не впевнений, чи правильно я Вас зрозумів.

8. *Припинення дебатів, дискусії, підведення підсумків*

- 1) Це останнє питання на сьогодні.
- 2) Ми зараз уже закінчуємо.
- 3) У нас недостатньо часу для цього.
- 4) Не варто більше ...
- 5) Ми маємо зараз закінчувати.
- 6) Отже, будемо дотримуватися того, що...
- 7) Треба, нарешті, дійти згоди (прийти до компромісу).

У статті розглянуто і проаналізовано методичні аспекти роботи зі студентами ВТНЗ у процесі вивчення української мови на основі дискусії і диспуту як одного із засобів формування професійного мовлення, фахових інтересів та умінь у науковій, науково-навчальній і діловій сферах спілкування.

Ключові слова: дискусія, диспут, формування професійного мовлення студентів.

В статье рассмотрены и проанализированы методические аспекты работы со студентами ВТУЗ в процессе изучения украинского языка на основе дискуссии и диспута как одного из способов формирования профессиональной речи, специальных интересов и умений в научной, научно-учебной и деловой сферах общения.

Ключевые слова: дискусия, диспут, формирование профессиональной речи студентов.

The article considers and analyses methodical aspects of work with students of technical educational establishments during studying of the Ukrainian language on the basis of discussion and debate as one of the ways

in formation of professional speech, special interests and skills in scientific, scientific- educational and business spheres of communication.

Key words: *discussion, debate, formation of vocational speech of students.*

Література

1. **Зубенко Л. Г.** Культура ділового спілкування : навч. посіб. / Л. Г. Зубенко, В. Д. Немцов. – К. : ЕксОб. – 2000. – 200 с.
2. **Курмишева Н.** Дискусія і диспут як засоби формування професійних умінь / Ніна Курмишева // Вища школа. – 2007. – № 1. – С. 26–32.
3. **Мацько Л. І.,** Мацько О. М. Риторика : навч. посіб. / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К. : Вища шк., 2003. – 311с.
4. **Машбиц Е. И.** Диалог в обучающей системе / Е. И. Машбиц, В. В. Андриевская, Е. Ю. Комиссарова. – К. : Вища школа, 1989. – 184 с.
5. **Пентилюк М. І.** Концептуальні засади навчання рідної мови / М. І. Пентилюк // Збірник наукових праць. – Херсон, 2003. – Вип. 34: пед. науки. – С. 69–72.
6. **Петровская Л. А.** Компетентность в общении : социально-психологический тренинг / Л. А. Петровская. – М. : МГУ, 1989. – 216 с.

УДК 811. 111 : 378

В. Калюжная

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОСТРОЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

С подписанием в 2005 году Болонской декларации в украинской системе образования произошли значительные изменения. Это в полной мере коснулось и программы изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Согласно этому документу абитуриенты, поступаая в высшее учебное заведение должны владеть хотя бы двумя иностранными языками. В университете же они выбирают язык для специализации обучения, для дальнейшей научной работы. При этом обязательным является положение, согласно которому студент, родившийся, например, в Италии, должен хотя бы год проучиться в Германии или во Франции. Без этого дальнейший процесс обучения не имеет смысла [3, с. 7]. Что касается Украины, то этот процесс имеет пока только зачаточные формы, но готовиться к нему в полной мере мы должны начинать сегодня. Тем более, что реальные контакты между вузами всего мира уже не редкость.

Сегодня многие методисты высочайшей квалификации (З. Гетьман, О. Романюк, Н. Панасенко и др.) занимаются разработкой программ построения дисциплин „Иностранный язык”, „Деловой иностранный язык” для неязыковых вузов. Появились новые учебные пособия, методические рекомендации и программы, способствующие тому, чтобы украинские студенты любой специальности имели такие же

образовательные возможности, как и студенты других европейских стран.

Целью данной работы является показать как строится программа изучения иностранного языка в Луганском государственном университете внутренних дел имени Э.А. Дидоренко.

Прежде всего отметим, что в данном учебном заведении ведущим методическим принципом изучения иностранного языка является принцип профессиональной направленности обучения, то есть, обучение языку идет не от общенаучной и бытовой лексики к специальной, а, наоборот, – от специальной к бытовой и общенаучной. Это неизменно создает и необходимый психологический настрой курсантов и студентов, усиливает их интерес к изучению языка и при этом развивает их профессиональное сознание как будущих юристов и работников милиции. Здесь уместно вспомнить слова известного американского филолога Гарольда Палмера: „если мы позаботимся о начальной стадии, то остальные стадии позаботятся сами о себе [6, с. 18]”. Другой известный методист Л. Чаурская отмечает, что „организация начального этапа обучения на материалах по специальности дает желаемый эффект, если она обеспечивает возможность взаимосвязанного параллельного обучения устной речи и чтения на одних и тех же материалах [4, с. 42]”.

Как показывает практика работы с курсантами и студентами ЛГУВД им. Э.А. Дидоренко, первый этап изучения иностранного языка необходимо строить именно на материале по специальности обучаемых. Тесное взаимодействие устной речи и чтения при изучении тем, связанных с будущей профессией, обеспечивает прочное усвоение лексики по специальности и создание устойчивых речевых грамматических навыков. Такое взаимодействие способствует переносу слов и словосочетаний из рецептивных видов речевой деятельности в продуктивные и наоборот.

В то же время следует учесть, что наряду с формированием активных лексических навыков, с первых же занятий следует предусмотреть повторение элементов пассивной грамматики, необходимой для чтения текстов. Таким образом, уже этот первый этап обучения в вузе может заложить лексическую и грамматическую основу для дальнейшей работы с материалом по специальности, обеспечить скорейший переход к более сложному материалу.

Второй этап обучения, начиная с третьего семестра (всего пять), лучше построить на оригинальных текстах по специальности. К каждой изучаемой теме можно подобрать основной текст, обработанный соответствующими упражнениями, обеспечивающими совершенствование речевых навыков, сформированных на первом этапе обучения, и дополнительные тексты для самостоятельной работы. В основу преподавания может быть положена методика взаимосвязанного обучения, когда во главу угла ставится чтение, но соответствующие

умения и навыки формируются в тесной взаимосвязи с говорением, аудированием и письмом [7, с. 17]. Тем самым обеспечивается одновременное развитие умений и навыков и в этих видах речевой деятельности.

Уроки иностранного языка в юридическом вузе предоставляют преподавателю большие возможности и для осуществления межпредметных связей. „Основное значение межпредметных связей состоит в том, что они дают возможность увязать в единую систему все знания, полученные на различных уроках, а также добывать новые знания в результате осуществления этих связей [8, с. 5]”.

Большинство изучаемых на втором этапе тем связаны с уголовным правом, криминалистикой, уголовным процессом. Предполагается, что студенты уже имеют достаточные знания по этим дисциплинам. Им значительно интереснее читать и переводить именно такие тексты. Естественно, что в процессе работы студенты получают дополнительные знания по специальным дисциплинам из современной зарубежной литературы, что существенно усиливает мотивацию к изучению как иностранного языка, так и спецдисциплин.

Кроме того, мотивация, как известно, находится в прямой зависимости от осознания успешности выполняемой деятельности. Поэтому необходимо с самого начала организовать поэтапную последовательность работы над целостной тематической серией текстов, в ходе которой осуществляются естественно обусловленные переходы от одного вида речевой деятельности к другому. Важно при этом правильное соотношение нового и знакомого, вытекающего из известного в психологии положения о том, что одним из условий привлечения внимания к объекту „... является такая степень его новизны, при которой, наряду с новыми элементами, имеются и элементы, оказывающиеся для обучающихся в какой-то мере знакомыми [1, с. 20]”. Совершенно очевидно, что необходимо соблюдать такой принцип и в отношении содержания текстов на втором этапе обучения: предлагать для чтения такие, в которых конкретизируется и рассматривается уже известная информация. Например, изучив тему „The United States police system” (Полицейская система США) и усвоив соответствующую лексику, студенты с интересом читают и переводят более конкретный текст „New York City Police” (Полиция Нью-Йорка), несмотря на то, что этот текст имеет свои лексические и грамматические трудности.

Вся работа с тематической серией текстов может проводиться в три этапа, которые по современной американской методике рекомендуются для работы с любым отдельным текстом: предчтение – чтение – послечтение (pre-reading, during-reading, postreading) [7, с. 34].

Предчтению придается особое значение, так как на этой стадии достигается антиципация (предвидение) студентами того, о чем они будут читать в тексте. Это своего рода задача на рассуждение, заключающаяся в том, чтобы с помощью иностранного языка найти связь

содержания текста с собственными знаниями по обсуждаемой в данном тексте проблеме, то есть связь нового с изученным, что является залогом успеха в обучении.

Весь этап предчтения серии текстов по данной теме может быть построен как устный рассказ преподавателя на английском языке, посвященный обобщающему ознакомлению курсантов с соответствующей областью информации, в которую входит и основной текст, и дополнительные. Можно также организовать просмотр видеофильма соответствующей тематики. Важность и даже необходимость предварительного обзора для последующей продуктивной коммуникации неоспорима.

Просмотру видеофильма должна предшествовать работа по устранению лингвистических трудностей. Следует предварительно ознакомить студентов с ключевыми словами и речевыми конструкциями, выписав эти слова на доске. Таким образом, вид иноязычной речевой деятельности студентов на этой стадии – аудирование. Именно оно открывает серию взаимопереходов различных видов речевой деятельности.

Естественным продолжением аудирования является собственное говорение обучаемых, поскольку получение какой-либо информации через зрительно-слуховой канал, как правило, вызывает собственные речевые реакции слушателя. Поэтому следующей стадией этапа предчтения является обсуждение на иностранном языке того, что было воспринято. Такому обсуждению помогают выписанные на доске ключевые слова по данной тематике, которые в процессе работы произвольно и, как правило, прочно усваиваются. Кроме того, одна из главных функций преподавателя в ходе такой работы – обеспечить студентам необходимые «подсказки», когда им не хватает словарного запаса для стимулирования обсуждения.

Первой стадией чтения является индивидуальное чтение „про себя” общего для всех студентов текста. Чтение можно осуществить по методике SQ3R (surrey, question, read, recite, review), описанной Ф. Дьюбин [5, с. 127]. При этой методике в работе над текстом необходимо совершить такие действия: 1) просмотреть все подзаголовки, начальные и заключительные части разделов, чтобы определить основные мысли, главную информацию, то есть ориентироваться; 2) сформулировать вопросы по содержанию текста, которые возникают на основе выяснения в нем главных мыслей, ориентации в содержании; 3) прочитать текст, попытаться найти в нем ответы на поставленные вопросы; 4) кратко пересказать самому себе найденные ответы на вопросы; 5) провести обзор всего прочитанного и понятого, то есть составить развернутый пересказ проработанного текста, позволяющего обозреть всю полученную информацию.

По окончании собственно чтения начинается обсуждение всей группой по-английски прочитанного (чтение переходит в говорение). В ходе обсуждения выясняется, насколько то, что студенты прочли, отличается от их предположений, сделанных на этапе предчтения; как соотносится полученная информация с тем, что было ранее известно обучаемым; какие выводы они могут сделать из того, что узнали и т.д. Такое обсуждение служит также для проверки преподавателем того, насколько правильно студенты поняли содержание текста.

Второй стадией чтения является работа с дополнительными текстами по той же тематике. Например, к основному тексту „Criminal Trial” (Судебный процесс), дополнительными текстами могут быть следующие: „The Jury” (Присяжные), „Presentation of the Case” (Представление дела), „The Deliberation of the Verdict” (Обсуждение вердикта), „Sentencing” (Вынесение приговора). Для составления таких текстов следует использовать оригинальные источники.

Работу с индивидуальными текстами желательно проводить в микрогруппах. Студенты делятся на группы по 3-4 человека, и каждый из них получает индивидуальный текст для самостоятельного изучения. Тексты в разных микрогруппах можно использовать одинаковые, то есть в учебной группе из 12-15 человек читаются всего 3-4 разных текста.

Последняя стадия чтения – это обсуждение прочитанных текстов в тех же микрогруппах. Основной целью изучения является обмен информацией, то есть ознакомление всех членов микрогруппы со всеми тремя текстами так, чтобы каждый был осведомлен о том, что прочли его товарищи. Затем следует обмен мнениями по поводу прочитанного, завершающийся устным резюмированием всех трех прочитанных текстов. Таким образом, чтение переходит в говорение на иностранном языке, причем, как и после чтения основного текста, говорение тесно переплетается с аудированием, поскольку обучаемые выслушивают друг друга.

Следующий этап – послечтение связан с общегрупповой дискуссией (на иностранном языке) на основе всей полученной информации. Дискуссия может проводиться по-разному: с преподавателем, в качестве ведущего, с участием каждого студента в дискуссии индивидуально или с организацией дискуссии между микрогруппами.

На заключительном этапе работы с серией текстов студенты получают задание составить письменное резюме всей прочитанной, увиденной и услышанной информации по данной теме.

Конечной целью второго этапа обучения является формирование навыков и умений беглого чтения, когда студенты „схватывают” содержание в целом, а не останавливаются на отдельных словах, пытаются перевести каждое из них, что и является по сути дела показателем степени овладения иностранным языком.

Чтобы успешно решить эту проблему, преподавателю необходимо уже с первых занятий тщательно производить отбор лексического материала с учетом будущей специальности. Данная лексика должна быть усвоена, так как она необходима как в устной, так и в письменной коммуникации.

Из всего вышесказанного следует, что для будущих работников правоохранительных органов, изучающих в вузе иностранный язык, наиболее важно научиться читать оригинальную специальную литературу, и именно в области чтения достижимы наиболее высокие результаты в плане формирования умений и навыков в короткие сроки. Вместе с тем говорение, аудирование и письмо являются постоянными спутниками этого процесса, поэтому также профессионально значимы. Поэтому в условиях неязыкового вуза, когда на изучение иностранного языка отводится всего около 300 часов, а требования к современным специалистам выдвигаются высокие, необходимо, во-первых, изучать специальную терминологию с первых же занятий и, во-вторых, неуклонно формировать умения и навыки чтения оригинальной литературы в тесной связи с говорением, аудированием и письмом, чему способствует изложенная выше методика взаимосвязанного обучения. Таким образом, только интенсивное обучение от специального языка к общенаучному, а не наоборот, открывает путь к реализации программных целей.

В заключение следует отметить, что проблема профессиональной направленности обучения в неязыковых вузах очень сложна и еще не полностью разработана. В данной статье предпринята попытка представить один из подходов к ней как к методической проблеме.

У статті розглядаються основні принципи побудови програми з іноземної мови. Підкреслюється важливість професійної спрямованості у навчанні – від спеціальної лексики до загальнонаукової. Подається методика взаємопов'язаного навчання, що забезпечує одночасний розвиток умінь і навичок мовленнєвої діяльності. На зразок пропонується декілька американських методик роботи з текстовим матеріалом.

Ключові слова: програми з іноземної мови, методика роботи з текстом, лексичні засоби.

В статье рассматриваются основные принципы построения программы по иностранному языку. Подчеркивается важность профессиональной направленности обучения – от специальной лексики к общенаучной. Предлагается методика взаимосвязанного обучения, обеспечивающая одновременное развитие умений и навыков речевой деятельности. В качестве примера предлагается несколько американских методик работы с текстовым материалом.

Ключевые слова: программы по иностранному языку, методика работы с текстом, лексические средства.

In the article it is considered the main principles of curriculum construction. It is emphasized the necessity of vocational direction of education – from the special vocabulary to scientific one. It is offered the method of intercommunication education, which can provide the simultaneous development of abilities and skills of speech activity. As an example it's proposed several American methods of work with texts.

Key words: job orientation in foreign language teaching, specificity in learning of English texts by law-enforcement students.

Литература

1. **Богоявленский Д. И.** Психология усвоения знаний / Д. И. Богоявленский, Н. А. Менгинская. – М. : Прогресс, 1959. – 154 с.
2. **Кочетова Л. В.** Межпредметные связи в преподавании иностранного языка : (метод. рек.). – Ворошиловград, 1987. – 64 с.
3. **Плавич В. П.** Становлення нової освітньої парадигми ХХІ ст. / В. П. Плавич. – О. : Астропринт, 2005. – 120 с.
4. **Чаурская Л. А.** Обучение практическому владению иностранным языком по специальности в неязыковом вузе / Л. А. Чаурская. – М. : Просвещение, 1966. – 175 с.
5. **Dubin F.** Dealing with texts / F. Dubin // Teaching second language. Reading for Academic purposes. – N-Y., 1986. – P. 78–89.
6. **Palmer H. E.** The principles of language / H. E. Palmer. – N-Y., 1926. – 75 p.
7. **Peregoy S. F., Boyle O. F.** Reading, Writing, Learning. Resource book for teachers / S. F. Peregoy, O. F. Boyle. – N-Y., 1993. – 143 p.

УДК 811.161.2:378

О. Кравчук

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ЛІНГВІСТИЧНОГО АНАЛІЗУ ТЕКСТУ У ВНЗ

У сучасній методичній науці поширився погляд на аналіз як на практичний метод навчання, розрахований на глибоке вивчення фактів мови й мовлення, на ґрунтовне засвоєння української мови.

У вирішенні поставлених завдань аналізу тексту провідними постають функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання мови на текстовій основі.

На комунікативно-діяльнісний підхід у процесі навчання мови вказують О. Біляєв, М. Вашуленко, О. Кулакова, М. Львов та інші.

Функціонально-стилістичний підхід засвоєння мовних одиниць пропагують методисти Л. Варзацька, О. Горошкіна, Т. Ладиженська, А. Нікітіна, М. Пентилюк, Л. Федоренко та інші.

Мета статті: обґрунтувати важливість і необхідність урахування дидактичних основ у процесі вдосконалення навичок лінгвістичного

аналізу тексту (ЛАТ) у студентів-філологів. У роботі визначаємо завдання: з'ясувати суть основних принципів, методів, прийомів навчання ЛАТ; розкрити закономірності вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів.

Як відомо, знання, навички, уміння вчителя не стануть надбанням учнів, якщо він не володіє навичками ЛАТ. Удосконалення таких навичок у студентів-філологів – складне педагогічне явище, що становить цілісну систему, компонентами якої є мета, зміст, завдання, методи, прийоми й засоби навчання.

До основних завдань відносимо такі:

1) показати головні мовні й мовленнєві компоненти теорії ЛАТ у ВНЗ й на цій основі навчити студентів використовувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань;

2) розкрити суть основних принципів, методів і прийомів ЛАТ, спрямувати студентів на творчий пошук під час практичної діяльності в школі;

3) ознайомити студентів із сучасними видами й типами ЛАТ;

4) сформувані у студентів професійно-методичні вміння й навички, необхідні для досконалого виконання ЛАТ;

5) навчити студентів проектувати ЛАТ на майбутню практичну діяльність, бачити дидактичний потенціал тексту.

Удосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів – процес неперервний, що починається з першого курсу їхнього навчання й продовжується протягом п'яти років навчання у ВНЗ, відповідно до певних закономірностей. Відомо, що закономірність – це об'єктивно існуючий, необхідний і постійний взаємозв'язок між явищами, предметами або процесами, що впливає з їхньої внутрішньої природи, сутності [1, с. 30]. Уважаємо, що в процесі вдосконалення навичок ЛАТ необхідно враховувати такі закономірності: ● постійна й пильна увага до кожної мовної одиниці в тексті, її розуміння, уміння визначати її функції; ● здатність відрізнити текст від не-тексту, складне синтаксичне ціле від не-складного синтаксичного цілого; ● уміння визначати тип мовлення й особливості текстів різних стилів; ● розуміння міжфразних зв'язків і способів їх виділення; ● розвиток мовного чуття, дару слова.

Увага до кожної мовної одиниці в тексті, її розуміння, уміння визначати її функції полягає в правильному розгляді мовних одиниць не з погляду їх структури, а з погляду їх значення в тексті, а також виконання ними своєї функції в аналізованому тексті. Здатність відрізнити текст від не-тексту, складне синтаксичне ціле від не-складного синтаксичного цілого передбачає визначення основних категорій тексту, їх взаємозв'язок, визначення меж складного синтаксичного цілого, його основних ознак. Уміння визначати тип мовлення й особливості текстів різних стилів вимагає знаходження мовних засобів, характерних для передачі різних типів смислового значення, а також обґрунтування особливостей добору мовних одиниць для певного функціонального

стилю. Розуміння міжфразних зв'язків і способів їх виділення впливає на вдосконалення умінь самостійного створення текстів. Розвиток мовного чуття, дару слова виявляється в роботі з стилістично зразковими й інформаційно насиченими текстами.

Система вдосконалення навичок ЛАТ зумовлюється також принципами роботи, серед яких важливими для нашого дослідження вважаємо такі:

- принцип поетапного й систематичного вдосконалення навичок – забезпечує послідовний рух студента від найпростіших елементів аналізу до виконання ним повного ЛАТ;
- принцип діяльнісного підходу – передбачає реалізацію всіх компонентів діяльності: мети, мотивів, дій, операцій;
- принцип прагматичної спрямованості – полягає у фіксуванні в свідомості певних схем виконання аналізу з метою їх подальшого використання на майбутніх етапах навчання;
- принцип пізнавальної активності студента – передбачає тлумачення роботи з ЛАТ як певного пізнавального процесу;
- принцип особистісної зорієнтованості – забезпечує усвідомлення та використання знань у майбутній педагогічній діяльності.

У процесі вдосконалення навичок ЛАТ у майбутніх учителів-філологів важливу роль відіграють загальнодидактичні та специфічні принципи навчання. У роботі зі студентами послуговуємось такими загальнодидактичними принципами навчання: науковість; доступність; зв'язок теорії з практикою; систематичність і послідовність навчання; свідомість, наступність, активність навчання; наочність; активна творча самостійність студентів; участь студентів у науково-дослідницькій роботі; перспективність і міцність знань (О. Біляєв, С. Караман, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко та інші).

До специфічних принципів удосконалення навичок ЛАТ відносимо такі: інтеграції; комунікативності; принцип міжпредметних зв'язків; єдності змісту, форми й функції мовного явища; усвідомлення професійно-педагогічної спрямованості, стимулювання й підтримки та інші.

Названі принципи виступають не ізольовано, а в органічному взаємозв'язку, зумовлюючи й доповнюючи один одного. Вони повинні бути реалізовані в чинних програмах та посібниках і лежати в основі сучасної методики навчання ЛАТ.

Методи, прийоми, засоби навчання є важливим елементом підготовки майбутнього вчителя до виконання ним ЛАТ, тому викладачам ВНЗ необхідно обирати саме ті, які є найбільш доцільними й ефективно впливають на вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів.

Зазначені нами принципи й закономірності навчання аналізу тексту зумовлюють вибір методів навчання цьому аналізу. У методиці „методи навчання – це система методичних прийомів, побудова яких

визначається цілями навчання, загальнодидактичними принципами, характером навчального матеріалу й особливостями джерел навчальної інформації [2, с. 7 – 9]”.

Основним методом, який сприяє розумінню мовного явища, є аналіз. Йому належить особливе місце серед методів теоретико-практичних вправ. Аналіз – це метод, який використовується і як „самодостатня робота з аналізу мовних і мовленнєвих явищ, і як складовий компонент будь-якого теоретико-практичного методу [3, с. 55]”.

До найголовніших методів застосування ЛАТ відносимо також і методи теоретико-практичного вивчення мови і мовлення, серед яких виділяємо спостереження над мовними особливостями тексту. Цей метод передбачає глибоке усвідомлення ознак мовних одиниць у структурі тексту, загострює увагу до окремих фактів мови, допомагає в тексті знайти потрібне явище, привчає аналізувати його, зіставляти з іншими, сприяє заглибленню студента в сутність мовних одиниць, привчає до цілеспрямованої діяльності. Метод спостережень перебуває в тісній залежності від змісту матеріалу, який вивчається.

Дослідницький метод використовується для стимулювання творчої діяльності майбутнього вчителя-філолога, передбачає вміння самостійно здобувати знання, досліджувати мовні явища в тексті, робити висновки. Таке застосування набутих навичок сприятиме активній творчій діяльності студентів, розвитку пізнавальних інтересів. Цей метод доцільно використовувати в процесі самостійної роботи студентів, а саме підготовки наукових повідомлень під час проведення науково-практичних конференцій та Днів науки.

Метод проблемного викладу (А. Алексюк, І. Лернер, К. Плиско, М. Скаткін, А. Фурман) передбачає постановку перед студентами проблеми й вказує на шляхи її вирішення. Його варто використовувати під час лекційних і практичних занять, а також у процесі побудови рольових ігор. Проблемне навчання є методично виправданим і доцільним, оскільки сприяє більш зрозумілому й доказовому викладу матеріалу, підвищує інтерес до пошукової роботи, націлює студента на самостійне мислення й знаходження шляхів вирішення поставленої проблеми. Цей метод передбачає таку роботу: ● вводити до завдання нові повідомлення, факти, явища, які не можна пояснити наявними знаннями; ● спонукати виявляти допущені помилки й виправляти їх; ● знаходити правильний варіант у наведених суперечливих судженнях про один і той же факт або явище; ● вводити до тексту паралельні форми, слова-синоніми, різноманітні сполучні засоби й т.ін. з метою вибору найбільш доцільного варіанта (лінгвістичний експеримент); ● порівнювати тексти однієї тематики, але різного типу мовлення й стилістичної належності; ● зіставляти й протиставляти мовні факти, що різняться за змістом, але збігаються за формою.

До своєрідних методів навчання аналізу тексту належать імітаційні інтерактивні методи, серед яких особливе місце належить рольовим іграм (Н. Бабич, Л. Вишнякова, Л. Костіна, Г. Трегубова та інші), які сприяють інтенсифікації й оптимізації навчального процесу у ВНЗ і дають змогу активізувати навчальну й наукову діяльність студентів, формувати навички аналізу тексту, самостійної роботи, забезпечити високий рівень свідомого засвоєння знань.

У процесі рольової гри навчальна діяльність організовується на засадах активної взаємодії всіх студентів групи; це взаємонавчання, під час якого студенти й викладачі є рівноправними учасниками навчання-гри. Студенти при цьому виконують умотивовані дії – це мета рольової гри студентів, яку вони усвідомлюють, а мета викладача – формувати вміння й навички ЛАТ. Таким чином, рольова гра для викладача є формою організації навчального процесу, де він виступає його організатором, консультантом.

Упровадження рольових ігор на заняттях з мовних дисциплін з метою формування й удосконалення навичок ЛАТ є наслідком реалізації теорії мовленнєвої діяльності. Необхідними умовами в процесі навчання-гри виступає чітка організація такого процесу, а саме: співпраця студентів і викладача, чіткий план їхніх дій, конкретні завдання для студентів, спостереження й аналіз їхньої роботи.

Рольова гра складається з кількох етапів. Схематично рольову гру можна показати таблицею.

| Етапи | Дії викладача | Дії студента |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| I – підготовчий | уведення студентів у гру: ознайомлення їх з темою, метою, завданнями гри; визначення її змісту; пояснення умов проведення рольової гри | створення мікрогруп; з'ясування ролей; вибір необхідного обладнання |
| II – вступний | спостереження та допомога мікрогрупам у вирішенні виниклих питань | розробка сценарію рольової гри; розподіл ролей |
| III – ігровий | спостереження за діяльністю студентів і керування нею (за необхідністю) | виголошення підготовлених завдань |
| IV – підсумковий | повторний аналіз рольової гри; підбиття підсумків | самоаналіз виконаного завдання-гри; з'ясування позитивних і негативних моментів під час |

| | | |
|--|--|---------------|
| | | її проведення |
|--|--|---------------|

Відповіді й доповнення учасників рольової гри оцінюються за такими критеріями: досконалість (правильність відповіді); якість (точність, логічність, аргументованість відповіді); етичність (тактовність і коректність відповіді).

Невід’ємною складовою частиною навчання ЛАТ є вправи, що складаються з послідовних дій та операцій, виконуються багаторазово з метою набуття необхідних практичних умінь та навичок [1, с. 118].

У своєму дослідженні використовуватимемо апробовану в методиці, традиційну класифікацію вправ, виділивши такі види: підготовчі, вступні, тренувальні й завершальні [4, с. 48 – 53]. Саме ці види вправ адаптуємо до проведення ЛАТ зі студентами. З метою ефективного застосування ЛАТ під час вивчення мовознавчих дисциплін у нашій роботі переважатимуть тренувальні вправи, оскільки саме вони сприяють закріпленню й удосконаленню навичок ЛАТ. З-поміж них виділяються вправи порівняльного характеру, за інструкцією, за зразком, за завданням [1, с. 120]. Для нашого дослідження найбільш доцільними й ефективними вважаємо вправи за інструкцією (у завданні до вправи визначається послідовність роботи, але точного зразка для виконання не подається), а також вправи за завданням (викладач чітко формулює завдання, мету роботи, дії, прийоми, операції, а послідовність їх застосування студенти обирають самостійно).

Такі вправи можуть носити репродуктивний (неодноразово повторюються певні способи дії над мовним матеріалом з метою закріплення й осмислення інформації й вироблення практичних умінь і навичок) і продуктивний характер (сприяють розвитку творчих здібностей, а також покращують рівень побудови власних висловлювань).

Зазначені методи тісно взаємодіють між собою й сприяють удосконаленню навичок ЛАТ у студентів-філологів, розвивають їхнє мислення, створюють основу для глибоких знань.

Відомо, що метод створюється системою прийомів і ґрунтується на логіці процесу навчання, тобто прийом – це елемент методу, засіб його реалізації, окремий пізнавальний акт [1, с. 111].

У процесі застосування ЛАТ у циклі мовознавчих курсів прийоми відіграють важливу роль. Серед них виділяємо своєрідні прийоми, які зумовлюються самою дисципліною, її змістом, а також темою, у першу чергу різними видами аналізу (фонетичного, лексичного, фразеологічного, словотвірного, морфемного, морфологічного, синтаксичного, стилістичного). До специфічних прийомів відносимо також заміну одних мовних явищ іншими; перестановку, заміну мовних одиниць; лінгвістичний експеримент.

Важливу роль у підвищенні ефективності зазначених методів і прийомів відіграє продумане використання засобів навчання. Вони допомагають правильно спрямовувати й керувати навчальною

діяльністю студентів, виконувати ряд завдань: ілюструвати теоретичні положення, давати ґрунтовні знання, сприяти вдосконаленню вмінь і навичок, впливати на студентів, розвивати їхнє мислення, пам'ять, увагу та уяву, формувати мовну особистість.

До засобів навчання належать навчальні посібники, дидактичний матеріал (спеціально дібрані тексти, збірники вправ, довідники, словники). Принцип добору дидактичного матеріалу залежить від дисципліни, яка вивчається, теми заняття й мети навчання. Значне місце в системі засобів посідає наочність, що супроводжує використання всіх методів і прийомів навчання ЛАТ.

Найбільше використовуються різні види таблиць, які служать ілюстрацією до виучуваного матеріалу: узагальнювальні, текстові, порівняльні, опорні (наприклад, узагальнювальна таблиця „Текст: основні категорії тексту”, „Засоби й способи міжфразного зв'язку”). Також широко застосовуємо таблиці-схеми різних видів лінгвістичного аналізу. Така наочність активізує розумову діяльність студентів, сприяє кращому засвоєнню знань, допомагає майбутнім учителям повторювати матеріал, систематизувати й узагальнювати його.

Сучасні досягнення науки й техніки сприяли виникненню нового напрямку в дидактиці – комп'ютеризованого навчання [1, с.160], яке відкриває нові перспективи для навчання ЛАТ. Комп'ютерні програми можна використовувати для виконання найрізноманітніших операцій: програмувати тренувальні вправи, завдання проблемного характеру, здійснювати лінгвістичний експеримент, подавати зразки різних видів лінгвістичного аналізу тощо. Комп'ютеризоване навчання сприятиме підвищенню якості знань, умінь і навичок студентів, їх удосконаленню, а також дає змогу реалізувати особистісні освітні цілі в оптимальному режимі, значно покращує контроль і підвищує самоконтроль на основі зворотного зв'язку, робить навчання глибшим та змістовнішим [5, с. 33].

Отже, засоби навчання виступають матеріалом і джерелом для застосування ЛАТ, для спостережень і висновків і тим самим сприяють розвитку пізнавальних інтересів студентів і свідомому засвоєнню знань.

Таким чином, обґрунтована нами система дидактичних основ застосування ЛАТ у ВНЗ перебуває в тісному взаємозв'язку і взаємозалежності підходів, принципів роботи й принципів навчання, закономірностей, методів, прийомів, засобів навчання.

Навчання ЛАТ становить собою цілісну систему й має своєрідну структуру, а тому ґрунтовне дослідження цих складових є перспективною умовою вдосконалення навичок ЛАТ у студентів-філологів і потребує подальшого вивчення.

У статті автор визначає ті дидактичні умови застосування лінгвістичного аналізу тексту, які сприятимуть удосконаленню навичок лінгвістичного аналізу тексту у студентів-філологів.

Ключові слова: лінгвістичний аналіз тексту; закономірності навчання; принципи роботи; принципи навчання; методи, прийоми, засоби навчання.

В статье определены дидактические основы использования лингвистического анализа текста в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: лингвистический анализ текста; закономірності обучения; принципы работы; принципы обучения; методы, приемы и средства обучения.

The didactic basis of the linguistic analysis of the text usage are defined in the article.

Key words: linguistic analysis of the text; the regularities of the education; the principles of the work; the methods and the means of the education

Література

- 1. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філол. / [С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна та ін.] ; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
- 2. Ительсон Е. И.** Приемы и методы обучения / Е. И. Ительсон // Сов. педагогика. – 1970. – № 2. – С. 115–122.
- 3. Федоренко Л. П.** Закономерности усвоения родной речи / Л. П. Федоренко – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
- 4. Онищук В. О.** Дидактичні основи засвоєння учнями мовних навичок і умінь / В. О. Онищук // Укр. мова і л-ра в шк. – 1971. – № 3. – С. 48–53.
- 5. Шелехова Г.** Комп'ютерні технології у навчанні мови / Галина Шелехова, Алла Манако, Ярослава Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33 – 35.

УДК 811.161.2:37

А. Нікітіна

ВЕРБАЛЬНИЙ РІВЕНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ: ЛІНГВІСТИЧНИЙ, ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТИ

Термінологічна підготовка майбутнього вчителя-словесника забезпечує оволодіння професійно-комунікативними вміннями й навичками, зокрема такими, що передбачають виконання ролі організатора педагогічного дискурсу. Педагогічний дискурс характеризується багаторівневістю: у ньому виділяється вербальний і невербальні рівні, яким притаманні певні засоби й канали передачі інформації – своєрідні „містки”, які поєднують суб'єктів спілкування. На уроках української мови особлива роль належить вербальному рівневі,

оскільки саме мовні засоби є змістом навчальної інформації та основою вироблення мовленнєвої компетенції учнів. Тому вчителеві необхідно розуміти структуру вербального рівня педагогічного дискурсу та виділяти основні поняття, що забезпечують його функціонування. Вербальний рівень педагогічного дискурсу, де мова й мовлення постають і об'єктами, і засобами навчання, у різних його аспектах досліджується багатьма науками, зокрема лінгвістикою, психологією, соціолінгвістикою, психолінгвістикою, етнолінгвістикою, риторикою, теорією мовленнєвої діяльності тощо.

Наукові розвідки з проблем вербального рівня педагогічного дискурсу здебільшого спрямовані на процес реальної мовленнєвої взаємодії вчителя й учня, особливості педагогічного спілкування (Л. Антонова, Н. Десяєва, В. Кан-Калик, В. Карасик, Р. Култхард, А. Михальська, О. Мурашов, О. Орлов, Дж. Сінклер, Е. Палихата, Л. Туміна, В. Хомич, О. Юніна та ін.); формування педагогічної, мовленнєвої, риторичної майстерності вчителя (Є. Барбіна, Г. Бігич, Н. Горобченко, Н. Голуб, А. Капська, В. Карасик, Л. Мацько, О. Мурашов, Л. Паламар, М. Пентилюк, Г. Сагач, Л. Синельникова та ін.). Комунікативні функції учасників педагогічного дискурсу, особливості інтеракції в навчальних процесах проаналізовані В. Карасиком, жанри педагогічного мовлення, насамперед вербальний компонент, досліджували Н. Іпполітова, В. Салимовський, З. Смелкова та ін. Своєрідність мовної та мовленнєвої підготовки майбутніх учителів української мови й літератури обґрунтовано в роботах О. Кучерявої, О. Семенов, Т. Симоненко та ін. Функціонування мовних одиниць у процесах породження та сприйняття мовленнєвого висловлювання досліджували Л. Виготський, Т. Дрідзе, М. Жинкін, І. Зимня, О.М. Леонтєв, О.О. Леонтєв, О. Лурія, Дж. Міллер, Л. Мурзін, Т. Рябова-Ахутіна, Л. Чистович, А. Штерн та ін.

Мета цієї публікації – проаналізувати з лінгвістичного та психолінгвістичного погляду основні поняття вербального рівня педагогічного дискурсу, що визначаються як своєрідний термінологічний мінімум для майбутніх учителів-словесників. Предметом дослідження визначаємо мову як знакову систему, категорії організації мовного коду, породження та сприймання мовлення в педагогічному дискурсі.

На заняттях з фахових навчальних дисциплін студенти-філологи засвоюють, що функціонування вербального рівня в педагогічному дискурсі забезпечують насамперед вокальний (слуховий, звуковий) і візуальний (зоровий) канали передачі інформації. Домінуючим у процесі міжособистісного спілкування, зокрема й у педагогічному спілкуванні, постає вокальний канал. Його переваги, на думку Ф. Бацевича, полягають у тому, що для комунікації людині не потрібні додаткові засоби, під час говоріння не витрачається жоден фізичний матеріал, усна комунікація дає змогу передавати інформацію від однієї людини до іншої. А на великі відстані інформацію можна передати тільки за

допомогою технічних засобів, неможливе селективне, тобто вибіркоче передавання повідомлень одній людині за умов колективного спілкування, усне передавання може бути нечітким, перекрученим посередниками [1, с. 54]. Візуальний канал вербального спілкування існує завдяки писемності, що „знімає обмеження слухового каналу: писемність не прив’язана до однієї координати часу і простору; текст може мандрувати в просторі й часі без обмежень; писемність забезпечує точність передавання інформації [1, с. 55]”. Але оволодіти цим каналом без спеціального навчання й відповідних засобів не можна. Учитель-словесник у професійному вербальному спілкуванні стежить за ефективністю використання засобів передачі та сприймання навчальної інформації, пов’язаної з оволодінням мовою й мовленням.

На вербальному рівні простежується спільне й відмінне в діяльності учасників педагогічного спілкування – того, хто навчається, і того, хто навчає. Спільними є психофізіологічні механізми мовлення всіх учасників спілкування, певні ж мовні особливості залежать від віку, статі, соціальних ролей суб’єктів педагогічної комунікації. Соціальні ролі комунікантів впливають на особливості використання вербальних засобів під час педагогічного спілкування. Так, для вчителя-словесника вербальна знакова система, насамперед в усній монологічній, діалогічній або полілогічній формі, є найголовнішим інструментом розв’язування педагогічних завдань, засобом виховного впливу на учнів. Учні ж, опановуючи мовну систему, удосконалюють усне й писемне мовлення, оволодівають комунікативними вміннями й навичками на основі знань про мову й мовлення.

Головними поняттями вербального рівня дискурсу є мова (як знакова система) й мовлення (як діяльність). На вербальному рівні здійснюється вербальна комунікація – „процес взаємообміну інформацією за допомогою мови (усної, письмової, внутрішньої), який відбувається за своїми внутрішніми законами, вимагає активної розумової діяльності та ґрунтується на певній системі усталених норм [2, с. 115]”. Вербальну комунікацію визначають ще й як цілеспрямовану психо-лінгво-ментальну діяльність учасників спілкування за допомогою мовного коду, результатом якої є інформаційний обмін, взаємовплив тощо [1, с. 329]. Мова – це система знаків, одиниці якої та відношення між ними утворюють ієрархічно упорядковану структуру. Одиниці мови (фонеми, морфеми, слова, речення) утворюють взаємопов’язані рівні мовної системи [3, с. 8]. З погляду семіотики (науки про знаки й знакові системи), мова – це не штучна (тобто не придумана) і разом з тим не біологічна (на відміну від „мови” тварин) знакова система, що може бути зіставлена з іншими системами зв’язку в природі й культурі [5, с. 9].

У сучасній лінгвістиці мову визначають як складне суспільне явище, що має такі ознаки: найважливіший засіб людського спілкування та об’єднання в спільноту; засіб самоідентифікації й вираження ментальності нації; засіб формування й розвитку думки, здійснення

пізнавальної діяльності, реалізації духовної культури народу. Мова – це також система суспільно усвідомлених звукових та відтворюваних на письмі знаків, що функціонують за певним регламентом, нормами й реалізуються у звуковій та семантичній субстанції конкретних мовних актів спілкування. Абстрактний характер мовної системи спричинив розрізнення понять мова і мовлення. Терміном „мова” позначається й певна інформаційна система, що виконує функцію природної мови або функціонує як її заміник. Засобами мови здійснюється членування предметного й поняттєвого світу – формується мовна картина світу, у якій відбиваються особливості сприймання мовцями навколишньої дійсності.

Серед засобів мовної системи виокремлюють матеріально виражені (експліцитні) й матеріально невиражені (імпліцитні). Експліцитними засобами можуть бути одиниці різних мовних рівнів, мовні категорії. Імпліцитні мовні засоби – це різноманітні правила й закономірності організації мовної системи, правила спілкування, імплікації (непрямі висновки), імплікатури (непрямі смисли) тощо [1, с. 53].

У педагогічному дискурсі на уроках мови особливу роль виконує метамовна функція, яку називають *мовленнєвим коментарем мовлення* [5, с. 20]. Слід пам'ятати, що здатність людини здійснювати метамовні операції існує завдяки роботі лівої (раціональної) півкулі головного мозку. Тільки на основі розвинутого поняттєвого мислення можна оцінювати слово, його доречність у мовленні, мотивувати свій вибір мовних одиниць, пояснювати використання мовних кліше, уключати в мовлення супутні зауваження щодо самого мовлення тощо. Отже, метамовна функція мови дає змогу здійснювати процес засвоєння мови й мовлення. Ця функція „реалізується в усіх усних і писемних висловлюваннях про мову – зокрема на уроках і лекціях з мови й мовознавства, у граматиках, словниках, у навчальній і науковій літературі про мову. По суті, виникнення мовознавства як професійного заняття частини мовців можна розглядати як результат зростання соціальної значущості метамовної функції мови [5, с. 21]”.

У комунікативній лінгвістиці до основних *категорій організації мови* як коду (мова, її різновиди, за допомогою яких передається інформація) відносять: дискурс, текст, засоби зв'язності текстів і дискурсів, типи текстів, текстова інформація, мовленнєвий жанр, мовленнєвий акт, повідомлення, іллокуція, перлокуція, перформатив, констатив тощо [1, с. 10]. На думку Ф. Бацевича, мова з погляду комунікації визначається як система спілкування, що характеризується спеціалізацією, продуктивністю, недовговічністю, довільністю знаків мовного коду, здатністю до транслявання, зумовленістю культурою. Так, своєрідність мови виявляється в тому, що вона забезпечує процес створення міжособистісних зв'язків, порозуміння. Під час мовлення людина користується артикуляційним апаратом з метою створення

повідомлень, семіотичних за своєю природою. Продуктивність (креативність) мови пов'язана з динамічністю мовної системи, її здатністю до розвитку і створення нових засобів комунікації – наявність різноманітних елементів, категорій і механізмів словотворення, трансформації повідомлень різних типів тощо. Недовговічність мови як комунікативного коду зумовлена насамперед своєрідністю усного мовлення, яке триває стільки, скільки говорить мовець. Продовжують існування мови в часі та просторі письмо, друк, сучасні комунікативні технології. Довільність знаків мовного коду пов'язана із загальною знаковою природою мови, яка оперує вторинними об'єктами (квазіоб'єктами). Знаки мови є довільними стосовно тих об'єктів реального й віртуального світів, які за ними стоять. Зв'язки й наслідки повідомлень можуть бути передані, трансльовані. Зумовленість мови культурою виявляється у тому, що кожен, хто правильно володіє ідіоетнічною мовою, безумовно, оволодіває традиціями тієї культури, яку обслуговує мова [1, с. 57-58].

Засвоєння однакової системи кодування за допомогою мовних знаків сприяє тому, що мовець (той, хто кодує інформацію) і реципієнт (той, хто розкодує інформацію) досягають порозуміння. Тому важливим є питання про нормативність мови на різних мовних рівнях. Норма як сукупність правил уживання слів „необхідна для збереження цілісності й загальнозрозумілості національної мови, для передачі інформації від одного покоління до іншого [3, с. 18-19]”. Оволодіння мовними нормами здійснюється у процесі навчання мови, формування мовленнєвих умінь і навичок.

Вербальний рівень педагогічного дискурсу забезпечує своєрідний вид діяльності людини – мовлення. Співвідношення особистості зі структурою мови й функціями мовленнєвої діяльності, з одного боку, і мовою як головним складником образу світу, з іншого, є предметом психолінгвістики [4, с. 19]. Психолінгвістика досліджує процеси кодування й декодування мовлення. У психолінгвістиці вивчається зв'язок між змістом, мотивом і формою мовленнєвої діяльності й між структурою та елементами мови, використаними в мовленнєвому висловлюванні.

Проаналізуємо деякі теоретичні положення психолінгвістики, на які ми спиралися в нашому дослідженні. Насамперед, це розуміння мовлення людини як діяльності. Так, слідом за С. Рубінштейном О. Леонтьєв розглядає діяльність як фазну структуру. Першою фазою, або першим етапом діяльності, є її мотивація, продуктом якої виступає інтенція – намір та відповідна установка; другу фазу складають орієнтувальні дії; третю – планування діяльності; у четвертій фазі реалізується, виконується план; п'ята фаза – це контроль [4, с. 64]. Фазне трактування мовленнєвої діяльності обстоюють послідовники психологічної школи Л. Виготського. Відносно мовленнєвої діяльності „горизонтальна” схема (на противагу „вертикальній”, тобто ієрархічній)

„виступає як фазна структура процесу породження мовленнєвого висловлювання (мовленнєвої дії). Вона містить, відповідно, ланку мотивації й формування мовленнєвої інтенції (наміру); ланку планування; ланку реалізації плану (виконавчу); ланку контролю” [4, с. 64].

„Мовленнєва діяльність – це деяка абстракція, не співвідносна безпосередньо з класичними видами діяльності, що не може бути зіставлена з працею або грою. Вона – у формі окремих мовленнєвих дій – обслуговує всі види діяльності, входячи до складу актів трудової, ігрової, пізнавальної діяльності [4, с. 63]”. „Будь-який акт діяльності характеризується кінцевою, а будь-яка дія проміжною метою, досягнення якої, як правило, планується суб’єктом заздалегідь [4, с. 66]”.

У педагогічній комунікативній практиці здійснюється *внутрішнє і зовнішнє мовлення*. Внутрішнім мовленням називають мовне оформлення думки без її усного чи письмового висловлювання. Це – беззвучне мовлення подумки, що виникає в той момент, коли людина складає плани, пригадує прочитані книги й розмови, мовчки читає або пише. Внутрішнє мовлення – це мовчазне мовлення, або схована вербалізація, за допомогою якої відбувається логічна переробка чуттєвих даних, їх осмислення й розуміння в певній системі понять та суджень. Для внутрішнього мовлення характерні згорнутість, еліптичність, предикативний характер компонентів (завжди опускається підмет – Л. Виготський), семантична своєрідність компонентів і великий ступінь ситуативної контекстуальної зумовленості [3, с. 10]. Саме у внутрішньому мовленні формується *мовленнєва установка* (Б. Ананьєв), або *установка на повідомлення* (Б. Баєв). Виділяють три типи внутрішнього мовлення: внутрішнє промовляння зі збереженням структури зовнішнього мовлення; власне внутрішнє мовлення – засіб мислення, коли використовуються предметні коди, коди образів; внутрішнє програмування – формування програми мовленнєвого висловлювання, цілого тексту або його частин [3, с. 10]. Внутрішнє мовлення вчителя-словесника можна розглядати як засіб прогнозування, корекції власної професійної діяльності, рефлексії.

Перехід внутрішнього мовлення в зовнішнє (сам процес мовленнєвої діяльності, те, що людина чує, читає, вимовляє, пише) здійснюється внаслідок перетворення предикативного, ідіоматичного мовлення в синтаксично розчленовану структуру (Л. Виготський), що стає зрозумілою учасникам спілкування. Мовленнєва діяльність для майбутнього вчителя-словесника є професійною діяльністю, тому обізнаність з особливостями породження і сприйняття мовлення є фаховою необхідністю. Єдність породження і сприйняття мовлення не виключає певних особливостей кожного з цих психічних процесів.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що процес породження і сприйняття мовлення відбувається поетапно. Як доводять психолінгвісти, спочатку виникає *мотив*, потім є виникнення думки –

загальної схеми того змісту, що надалі повинно бути втілене у висловлюванні, потім з'являється *внутрішнє мовлення*, що має вирішальне значення для перекодування замислу в розгорнене мовлення і для створення породжувальної (генеративної) схеми розгорненого мовленнєвого висловлювання. У внутрішньому мовленні використовується особливий, несловесний, внутрішній код – „предметно-схемний”: слова не зберігаються в пам'яті в повній формі, а кожного разу синтезуються за певними правилами, що регулюють сполучуваність слів у семантичні пари. Це забезпечує усвідомленість висловлювання. Важливою є думка про те, що змістовий аспект тексту у вигляді ієрархії підтем (предикацій різного рівня) передбачає у своїй реалізації орієнтацію на адресата комунікації, зокрема на наявність у нього певних знань, спільних зі знаннями адресанта, не виражених у тексті, а таких, що можуть бути домислені.

На думку О. Леонтєва, першим етапом породження мовлення є *внутрішнє програмування* висловлювання – ієрархія пропозицій (сміслових інваріантів висловлювання, узагальнених образів ситуацій), що складають його основу. Внутрішня програма є тим „змістом висловлювання [4, с. 115]”, яке утримується в оперативній пам'яті під час породження висловлювань. Вона ж є кінцевою ланкою й у процесі смислового сприйняття висловлювання. Наступним етапом є *граматико-семантична реалізація* внутрішньої програми, що передбачає на першому підетапі переведення програми на об'єктивний код – організацію одиниць об'єктивно-мовного коду, не наділених повною семантичною характеристикою, але навантажених певною семантикою; на другому підетапі – розподілення семантичних ознак однієї кодової одиниці між кількома одиницями; на третьому підетапі – синтаксичне прогнозування з повним набором семантичних, акустико-артикуляційних або графічних ознак; на четвертому підетапі здійснюється механізм синтаксичного контролю – співвіднесення прогнозу з програмою, контекстом, ситуацією спілкування (якщо протиріччя немає, відбувається вибір чергового слова, перевірка на відповідність програмі – і так до кінця висловлювання) [4, с. 114-119]. У методичній літературі про породження і сприйняття мовлення домінує твердження, що мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю й складається з чотирьох послідовних фаз: орієнтування, планування, реалізації, контролю.

Сприймання мовлення відбувається за тими ж правилами, що й будь-яке сприймання, у процесі якого актуалізуються раніше утворені тимчасові зв'язки. Сприймання цілого тексту ґрунтується на його зв'язності й цільності. Зв'язність, на думку О. Леонтєва, не має ступеня: вона або є, або її немає [4, с. 135]. „Ознаки зв'язності не задаються комунікативною (мовленнєвою) інтенцією мовця, а виникають уже в ході породження тексту як наслідок його цільності. Реципієнт використовує їх не як опору для встановлення загальної структури тексту, а лише як сигнали, що визначають спосіб поточної обробки цього тексту [4, с. 136].

„Суть феномена цільності, – стверджує вчений, – в ієрархічній організації планів (програм) мовленнєвих висловлювань, використовуваних реципієнтом під час сприйняття певного тексту. Зовнішні (мовні й мовленнєві ознаки цільності) виступають для реципієнта як сигнали, що дозволяють йому, не очікуючи повного сприймання тексту (а іноді й з самого початку процесу сприймання) прогнозувати його можливі межі, обсяг, і що найголовніше, його змістову структуру й використовувати ці дані для полегшення адекватного сприймання. На відміну від зв'язності, цільність тексту може бути більшою або меншою [4, с. 136]”.

За О. Гойхманом, сприймання мовлення містить такі стадії: перехід від акустичного або графічного коду на код внутрішнього мовлення; розшифровка синтаксичних структур, граматичних форм; розуміння загального плану висловлювання; розуміння замислів і мотивів висловлювання; оцінка отриманої інформації (зміст висловлювання, позиції адресанта тощо); розуміння вибору форми й мовних засобів [3, с. 12]. Ці стадії сприймання мовлення є ґрунтом для методичної роботи з проблем різних видів мовного аналізу.

Умови реалізації мовлення (сукупність таких умов називають контекстом) можуть бути, як і мовні засоби, явними (експліцитними) і прихованими (імпліцитними). Явний контекст можна безпосередньо сприймати, спостерігати – це вербальні та невербальні засоби. Прихований контекст містить мотиви, цілі, наміри й установки комунікантів, їх особистісні характеристики. Єдність обох контекстів мовлення забезпечує досягнення проставленої комунікативної мети під час спілкування.

Педагогічний дискурс містить усну й письмову форми вербальної комунікації, що функціонує в чотирьох видах мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання). Види мовленнєвої діяльності мають переважно функціональні відмінності. Для вербального рівня педагогічного дискурсу характерні своєрідні прецедентні тексти та своєрідні дискурсні формули.

Будь-яка мовленнєва ситуація може бути співвіднесена з певним типом мовленнєвої комунікації. Так, відповідно до умов спілкування розрізняють мовленнєве спілкування *пряме* (з активним зворотним зв'язком, наприклад, діалог, або з пасивним, наприклад, документ); *опосередковане* мовленнєве спілкування (наприклад, виступ у засобах масової інформації). За кількістю учасників виділяють: *діалог*, *монолог*, *полілог*. За метою мовленнєвого спілкування розрізняють *інформування*, *переконання*, *пояснення*, *спонукання*. Характер ситуації визначає *ділове* мовленнєве спілкування та *побутове*. Усі форми й типи мовленнєвої комунікації для вчителя-словесника є професійно значущими.

Отже, засвоєння основних понять вербального рівня педагогічного дискурсу майбутніми вчителями-словесниками спрямоване на ефективне вироблення в них професійно-комунікативних умінь, насамперед

дискурсних – тих, що забезпечують організацію навчальної діяльності з опанування мови й мовлення школярами. Уважаємо за необхідність, поперше, структурувати науковий матеріал вербального рівня дискурсу у практичних модулях навчальних дисциплін, спрямованих на вдосконалення мовної і мовленнєвої компетенції студентів-філологів, по-друге, розробити для них систему вправ для вироблення умінь аналізувати й доречно використовувати основні одиниці вербального рівня педагогічного дискурсу.

У статті проаналізовані основні поняття вербального рівня педагогічного дискурсу з лінгвістичного та психолінгвістичного погляду, які складають термінологічний мінімум для майбутніх учителів-словесників.

Ключові слова: вербальний рівень педагогічного дискурсу, мова як знакова система, категорії організації мовного коду, породження та сприймання мовлення.

В статье проанализированы основные понятия вербального уровня педагогического дискурса с точки зрения лингвистики и психолингвистики, которые составляют терминологический минимум для будущих учителей-словесников.

Ключевые слова: вербальный уровень педагогического дискурса, язык как знаковая система, категории организации речевого кода, порождение и восприятие речи.

The article analyses basic concepts of a verbal of a pedagogical discourse from the linguistics and psycholinguistics points of view which compose a terminological minimum for future language and literature teachers.

Key words: verbal level of a pedagogical discourse, language as a sign system, categories of the speech code organization, speech generation and perception.

Література

- 1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Ф. С. Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
- 2. Волкова Н. П.** Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н. П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
- 3. Гойхман О. Я.** Основы речевой коммуникации : учеб. для вузов / О. Я. Гойхман, Т. М. Надеина ; под ред. проф. О. Я. Гойхмана. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 272 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
- 5. Мечковская Н. Б.** Социальная лингвистика : пособ. для учащихся гуманитар. вузов и учащихся лицеев. – 2-е изд., испр. / Н. Б. Мечковская. – М. : Аспект Пресс, 2000. – 207 с.

ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА СТУДЕНТА-ФІЛОЛОГА ЯК ВИЯВЛЕННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Проблема формування інформаційної культури в суспільстві в наш час стає все більш актуальною й набуває першочергового значення в питаннях професійної компетентності студентів-філологів, майбутніх учителів. Початок ХХІ ст. характеризується не тільки зростаючою роллю інформації, стрімким розвитком інформаційних технологій, але й особливим значенням знань і освіти в становленні інформаційного суспільства. На зміну парадигмі „підтримуючої” або „просвітницької” освіти прийшла інноваційна парадигма освіти, важливою складовою якої стала ідея „освіта протягом усього життя” або безперервна освіта. Реалізація ідеї безперервної освіти спрямована на подолання основного протиріччя сучасної системи освіти між стрімким темпом зростання знань у сучасному світі й обмеженими можливостями їхнього засвоєння людиною в період навчання. Це протиріччя примушує освітні установи в першу чергу формувати вміння навчатися: знаходити інформацію, вибрати з неї необхідні знання [2, с. 125].

Вивченням цієї проблеми займалися вчені в різних аспектах: С. Алборова, М. Вохришева, Н. Гендіна, А. Гейн, К. Гейн, Р. Гіляревський, О. Данильчук, А. Єршов, Н. Зинов'єва, В. Михайловський, І. Негодяєв, А. Суханов, Л. Скворцов, Е. Слабунова, Т. Сосніна, О. Сотникова, О. Хмельницький, М. Чурсін.

Мета нашої публікації – дати визначення поняття інформаційна культура студента-філолога, виявити співвідношення між інформаційною культурою й інтелектуальним потенціалом особистості. Відповідно до мети ставимо такі завдання: проаналізувати поняття інтелект, визначити, які компоненти входять до складу інформаційної культури студента-філолога.

Для викладу матеріалу в статті використовуються загальнонаукові та спеціальні методи: описовий і аналітико-синтетичний.

В умовах інформаційного буму збільшується потреба в створенні єдиного інформаційного освітнього простору, що дає можливість своєчасно й якісно задовольняти інформаційно-освітні запити суспільства. Розвиток сучасного суспільства характеризується збільшенням значення інформаційної складової в усіх сферах життя. Інформаційні технології проникають практично в кожен галузь людської діяльності. Розповсюдження телекомунікаційних засобів дає можливість швидкому доступу до інформаційних ресурсів, які нагромадило людство. Цілковито природним є проникнення інформаційних технологій і в освітню сферу та поява в зв'язку з цим нових навчальних технологій, які

ґрунтуються на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності студентів, школярів.

Звичайно, розвиток людської цивілізації нерозривно пов'язаний з освітою – безумовною цінністю будь-якого суспільства. Саме освіта визначає економічний, інтелектуальний, моральний і культурний потенціал суспільства. Сьогодні в різко мінливих соціальних умовах надзвичайно зростають вимоги до особистості спеціаліста будь-якого профілю, причому не тільки до його професійної, але й в цілому інтелектуальної, загальнокультурної гуманітарної підготовки.

Найважливіше соціальне завдання в формуванні нової інформаційної культури на сьогодні полягає в тому, щоб прищеплювати смак до самостійності та відповідальності в підході до суспільних, освітніх справ будь-якого масштабу.

На сьогодні існує багато визначень поняття інформаційна культура. Проаналізувавши їх, хочемо запропонувати своє: *інформаційна культура* студента-філолога – це складне інтегроване утворення: з одного боку – це частина загальної культури, виступає як бар'єр в інформаційному суспільстві, з іншого, – це частина професійної культури, яка виявляється в знаннях особливостей інформаційного суспільства в наш час, в інформаційному світогляді, в умінні знаходити потрібну інформацію з величезного потоку знань різних баз даних: традиційних і нових, уміння працювати з різними джерелами інформації й володіння основами аналітико-синтетичної переробки інформації.

Виховання самостійності й активності припускає, передусім, виховання цих якостей у мисленні. Це завдання може бути вирішене на рівні інформологічного аналізу дидактичних засобів і підходів у процесі навчання та виховання.

Навчання та виховання є за змістом переказуванням соціального досвіду, за специфічним механізмом його здійснення – суб'єктно-об'єктні відношення в інфовзаємодії, за формою – управління свідомістю особистості, соціальних груп, суспільства в цілому [10].

Мета навчання й виховання – формування особистості в умовах епохи, що висуває величезне число несподіваних, нестандартних завдань, які потребують нетривіальних підходів. А це, у свою чергу, припускає високий рівень розвитку інтелекту, здатності самостійно міркувати.

Інформаційна культура виступає як об'єднуюча, інтегруюча категорія. Вона обіймає всі сторони інформаційної діяльності людини. Рівень інформаційної культури більш за все залежить від світогляду особистості, її переконань і захоплень. Інформаційна культура є виявом особистісного інтелектуального потенціалу. У цілому під інтелектуальним потенціалом особистості розуміють складне структуроване утворення, яке вбирає в себе, крім знань, умінь і навичок, ще розвинуті здібності, які забезпечують успішне володіння різнорізними видами діяльності [6], у першу чергу, інформаційно-аналітичною. Розвиток інтелектуального потенціалу особистості з

наступним відображенням його в інформаційній культурі передбачає оволодіння індивидом формами інформаційної діяльності, що дозволить поширити способи практичного та духовного освоєння навколишнього світу. Цьому сприяють особистісні якості людини, які формуються в процесі навчання та виховання задовго до вступу її в спеціалізовані форми інформаційної діяльності.

Важливою характеристикою інтелектуального потенціалу спеціаліста, як і кожної людини, є здатність формувати своє навколишнє середовище та вступати в інформаційні відношення з ним. Інтелектуальний потенціал амбівалентний: він може бути використаний як на добро, так і на зло.

Таким чином, інтелектуальний потенціал особистості (або просто інтелект) знаходиться в діалектичному зв'язку з інформаційною культурою: з одного боку рівень інформаційної культури прямо залежить від інтелектуального потенціалу та практично повністю ним детермінується, а з іншого – інформаційна культура сама виступає засобом, який сприяє підвищенню інтелекту особистості, її пізнавальної активності. Інтелект пов'язаний з такою рисою, як розум, розумові здібності. Проте ототожнювати інтелект з розумом, на наш погляд, не слід, оскільки поняття „інтелект” ширше за поняття „розум”. Окрім розуму, інтелект охоплює мудрість людини, рівень її мислення, набуті знання, ерудицію, глибину усвідомлення явищ, уміння аналізувати і т.п. Тобто, інтелект відображає ступінь розумової обдарованості, творчий розвиток здібностей, вагомість розумових зусиль, систему розумових операцій. Інакше кажучи, інтелект – це здатність людини керувати розумом, почуттями, волею, пристосувати внутрішній стан до зовнішніх факторів, абстрактно міркувати й вирішувати проблеми, раціонально пізнавати їх і т. ін. [7].

Можна стверджувати, що інтелект має два аспекти: широкий і вузький. Під широким розуміється пізнавальна діяльність особистості, здатність усвідомлювати дійсність, а під вузьким – мислення, розмірковування й т.п. Взагалі інтелект – це якісні та кількісні характеристики розуму, своєрідний його критерій. Якщо розум даний людині природою, то інтелект в основному є результатом соціалізації особистості [8, с. 78]. Безумовно, інтелект має певні особливості. Це передусім абстрактність, розсудливість, особливості сприйняття, пам'яті, мислення, уявлення, а також творчість, яка виявляється в практичному мисленні. Глибоко розкрити поняття „інтелект” допомагають інтелектуальна глибина пізнання, інтелектуальна творчість, інтелектуальний потенціал, інтелектуальна свобода, інтелектуальні емоції, інтелектуальна активність [9]. Критерієм ефективності інтелектуального потенціалу особистості (в інтересах суспільства) є розуміння культури. Усе це належить до інформаційного простору та визначає поняття інформаційна культура. Інтелект, якого потребує сучасне суспільство, може бути реалізований в інтересах особистості або

в інтересах суспільства. Якщо він реалізується в інтересах особистості, то протиставляється інтересам суспільства, а культура – це те, що гармонізує відношення в інформаційній сфері. Інформаційна культура суспільства й особистості повинна забезпечувати можливість безперервної освіти людини та підвищення відповідальності за ті рішення, які вона приймає. У першому випадку інформаційна культура виступає засобом соціального захисту особистості. Саме вона здатна до самостійного нарощування знань, зміни сфери діяльності, регулювання власної поведінки на основі всебічного аналізу ситуації. У другому – інформаційна культура є засобом захисту суспільства від непродуманих дій людини, гарантом того, що принципи рішення в будь-якій сфері – соціальній, економічній, технологічній, освітній – приймаються лише після глибокого аналізу всієї наявної інформації [9].

Аналогічно до інтелекту інформаційна культура виступає скоріше динамічною, процесуальною, а не статичною характеристикою особистості. Вона не може зупинитися на досягнутому рівні та повинна постійно вдосконалюватися. Цьому ж сприяє пізнавальний характер інформаційно-аналітичної діяльності в цілому.

До складу інформаційної культури, окрім загальних знань, умінь і навичок роботи з інформацією, входять знання, уміння та навички роботи з інформацією певного тематичного спрямування. Скажімо, майбутній учитель-словесник повинен ознайомлюватися з актуальними проблемами викладання української та російської мов, літератури в журналах: „Українська мова та література в школі”, „Дивослово”, „Мовознавство”, „Всесвітня література”, „Російська мова та література в школі”, „Російська словесність в школах України”, „Гуманітарні науки”, у газеті „Зарубіжна література”.

Тому було зроблено припущення, що інформаційна культура студента-філолога складається з цілого ряду компонентів, що визначають основні предметні галузі, якими повинен оволодіти майбутній учитель. Ці компоненти об'єднані в систему з певним рівнем упорядкованості й організованості. Таким чином, до інформаційної культури можуть входити такі складові:

1. Аналітичний компонент визначає рівень логічного й аналітичного мислення, уміння аналізувати різноманітні факти й події, встановлювати між ними причинно-наслідкові зв'язки.

2. Мовний компонент є одним з найважливіших підвидів інформаційної культури, який інтегрує в собі ряд аспектів. По-перше, мовний компонент виступає з комунікативних позицій як вміння людини спілкуватися. З іншого боку, він повинен характеризувати здібність індивіда до логічного й послідовного викладу власних думок. Також мовний компонент характеризує ступінь володіння людиною всіма засобами мови. Цей фактор здійснює безпосередній вплив на рівень інформаційної культури. Мовний компонент може характеризуватися й з точки зору кількості мов, якими володіє та чи інша особистість.

Зрозуміло, що розширення мовного простору сприяє розширенню комунікацій, тобто збільшує можливість доступу до інформації.

3. Технічний компонент є одним з найважливіших елементів інформаційної культури. Саме він полягає в оволодінні наявними засобами обробки інформації, у першу чергу ЕОМ. Не можна ігнорувати й той факт, що сучасному спеціалісту необхідні знання не лише в галузі переробки інформації, але й у галузі її передачі.

Проте в жодному з перерахованих підходів не приділяється безпосередньо увага питанням формування інформаційної культури майбутнього філолога, яка представляє собою симбіоз загальнолюдської і професійної культури. З розглянутих вище компонентів інформаційної культури на першому місці в її структурі й за чергою формування, і за важливістю для розвитку людини-професіонала знаходиться мовний компонент. Його найпершим і найважливішим аспектом є комунікативний [11].

Таким чином, на зростання ролі інтелектуальної праці суспільство звертає особливу увагу. Сучасна концепція розвитку суспільства включає в себе уявлення про вирішальне значення НТП і людського фактора. І що дуже важливо для інформаційного суспільства – студенти набувають своєрідних навичок роботи з інформацією, а саме: відібрати потрібний матеріал з різних джерел, аналізувати, виділяти головне, істотне, систематизувати й узагальнювати отримані дані згідно з тією метою, яка поставлена, визначати проблеми, висувати обґрунтовані гіпотези їхнього розв'язання, робити аргументовані висновки, будувати систему доказів, статистично обробляти, генерувати нові ідеї, пропонувати можливі засоби вирішення проблеми, оформляти результат.

Сучасна молодь прагматична. Оволодівши високим ступенем свободи, вона виявляє неабияку самостійність в організації вільного часу, який використовує не тільки для розваг, а й для самоосвіти, добре розуміє, що високий рівень освіченості забезпечить надійну конкурентноздатність на ринку праці. Майбутній учитель-словесник, повинен підготуватися до життя в швидко мінливому суспільстві, а ВНЗ готують до вирішення проблем, з якими людина ніколи раніше не зустрічалася, учать з'ясовувати ці завдання силою інтелекту.

Таким чином, викладач в інформаційному суспільстві виступає одразу в двох іпостасях: передусім творцем освітніх середовищ (ніякі спеціалісти в галузі інформаційних технологій зробити це за нього не в змозі), а також і консультантом.

Говорячи про освіченість випускників ВНЗ ХХІ століття, про рівень освіченості в суспільстві в цілому, про інтелектуальний рівень людей, гармонію та стабільність в житті кожної людини, не можна не звертатися до гуманітарної освіти, що дає особистості орієнтир в інтересах, світогляді, цінностях та спілкуванні.

Вирішення проблеми формування інформаційної культури студентів-філологів є перспективним напрямком майбутніх досліджень.

Стаття присвячена формуванню інформаційної культури студента-філолога. Проаналізовано співвідношення інформаційної культури й інтелектуального особистісного потенціалу.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформаційна культура, інтелектуальний потенціал особистості.

Статья посвящена формированию информационной культуры студента-филолога. Проанализировано соотношение информационной культуры и интеллектуального личностного потенциала.

Ключевые слова: информационное общество, информационная культура, интеллектуальный потенциал личности.

The Article is dedicated to shaping the information culture of the student of the philologist. Analyzed correlation of the information culture and intellectual larval potential.

Key words: information society, information culture, mental potential of a person.

Література

- 1. Багновская Н. М.** Основы культурологии : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М. : Академический Проект : Фонд „Мир”, 2004. – 204 с.
- 2. Васильев В.** Информационное общество и образование / В. Васильев, М. Сухорукова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 125.
- 3. Гендина Н. И.** Готовность школьного библиотекаря к деятельности по формированию информационной культуры : реализация концепции научно-исследовательского института информационных технологий социальной сферы Кемеровского государственного университета культуры и искусств / Н. И. Гендина, Г. А. Стародубова. – Режим доступа : <http://www.hbuiv.gov.ua/>
- 4. Горчакова-Сибирская М. П.** Развитие гуманитарного образования как фактор образованности личности специалиста XXI века / М. П. Горчакова-Сибирская // Вестн. ИНЖЭКОНА. – 2007. – Вып. 7 (14): гуманитар. науки. – С. 10.
- 5. Забродська Л.** Інформатизація закладу освіти : управлінський аспект / Л. Забродська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2005. – № 4. – С. 38–43.
- 6. Липовская Н. А.** Интеллектуальный потенциал общества : сущность и динамика / Н. А. Липовская. – Днепропетровск, 1996. – 226 с.
- 7. Сливка С. С.** Професійна культура юриста : (теорет.-метод. аспект) / С. С. Сливка. – Львів : Світ, 2000. – 336 с.
- 8. Сливка С. С.** Юридична деонтологія / С. С. Сливка. – Рівне, 1997. – 110 с.
- 9. Сотникова Е. А.** Информационная культура личности – актуальная проблема российского общества / Е. А. Сотникова. – Режим доступа : <http://sasl.at.ua/publ/13-1-0-26>.
- 10. Урсул А. Д.** Информация : метод. аспекты / А. Д. Урсул. – М. : Наука, 1971. – 376 с.
- 11. Хмельницький О. О.** Інформаційна культура : підготовка кадрів до інформаційної роботи : навч. посіб. / О. О. Хмельницький. – К. : КНТ, 2007. – 200 с.

УДК 811.161.2:378

М. Починкова

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВІ ОСОБЛИВОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ ФІЛОЛОГІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

Розвиток глобальних мереж створив принципово нові можливості для роботи вчених та педагогів. Рівень використання нових інформаційно-комунікативних технологій дає імпульс для розвитку дистанційного навчання, яке задовольняє сучасним соціальним вимогам суспільства й пересічного громадянина.

Висвітленню теоретичних засад, загальних проблем дистанційного навчання, питань організації дистанційного навчання, загальним вимогам до змісту дистанційних курсів, розвитку основних компонентів дистанційного навчання, засобів та технологій дистанційної освіти присвячено дослідження вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема М. Бухаркіної, В. Демкіна, М. Моїсєєвої, Є. Полат, Т. Руденко, М. Семенова, І. Сергієнка, В. Тихомирова, В. Трайнева, О. Трайнева, А. Хуторського, А. Шабанова, Б. Шуневича та інших дослідників.

Значне збільшення досліджень в галузі дистанційної освіти за останні п'ять років свідчить про актуальність та складність проблеми. Однак аналіз проблематики наукових досліджень дозволяє стверджувати, що недостатня кількість робіт присвячена галузевим (предметним) курсам дистанційного навчання, зокрема дистанційним курсам філологічного спрямування. Особливої уваги заслуговує проблематика змістового наповнення курсу філологічного спрямування.

Мета публікації полягає в з'ясуванні структурно-змістових особливостей дистанційного курсу філологічного спрямування.

Завдання дослідження:

- 1) вивчити наукову літературу з проблеми;
- 2) висвітлити значення дистанційного курсу в системі філологічної підготовки студента;
- 3) виокремити та охарактеризувати структурно-змістові особливості дистанційного курсу „Практикум з правопису з української мови”.

Під час створення курсу викладач має спиратися на дослідження вчених у галузі дистанційного навчання й дотримуватися загальних вимог до змісту дистанційного курсу, тобто курс має складатися з таких складових: передмова, методичні рекомендації щодо роботи з курсом, робоча навчальна програма, навчальні модулі (містять у собі структурований навчальний текст, адаптований до самостійного вивчення, завдання для практичних занять, поточні тести тощо), підсумковий тест, глосарій [8, с. 1].

Зміст курсу має відповідати нормативно-правовим документам, вимогам особистісно зорієнтованого навчання та меті курсу, враховувати

загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи побудови дистанційних курсів філологічного спрямування.

Розглянемо кожну складову змісту на прикладі дистанційного курсу філологічного спрямування „Практикум з правопису з української мови”.

Доцільним є розподіл змісту курсу на чотири частини: рекомендації методичного характеру, теоретичні відомості з курсу, матеріал для практичної роботи, тестові завдання.

Рекомендації методичного характеру містять довідковий інформативний матеріал щодо роботи з курсом. Така інформація допомагає посилити мотивацію студента, зацікавити його в подальшій роботі, надати інструкцію „Як працювати з курсом”, представити вимоги до знань студента по закінченню курсу, інструктаж „Як готуватися до іспиту (заліку)”. Методичні рекомендації до кожної окремої теми ставлять перед студентом мету й завдання вивчення, показують, якого результату буде досягнуто після вивчення теми. Ефективному засвоєнню матеріалу сприяють психологічні настанови. Як свідчить досвід упровадження дистанційних курсів, доречним є використання звертання „Ви” до студента („Вітаю Вас, шановний студенте!”, „Вашій увазі представлено”, „Ви засвоїте”, „Бажаю Вам успіху”), що створює ефект живого особистого спілкування між викладачем та студентом. Доцільне використання форм звертання дозволяють підвищити рівень культури мовлення студента та удосконалити мовне чуття.

Обов'язковим компонентом курсу є теоретична частина, у якій розкриваються основні відомості з курсу, згідно з навчальною програмою. Під час викладення теоретичного матеріалу необхідно враховувати лінгводидактичні засади формування правописної компетенції студентів, висвітлені в працях вітчизняних лінгводидактів О. Біляєва, О. Горошкіної, С. Карамана, М. Пентилюк, Л. Скуратівського, М. Стельмаховича, Г. Шелехової та інших.

Вивчення теоретичного матеріалу курсу дозволяє студентові набути теоретичних знань, оволодіти мовними нормами, збагатити словниковий запас, усвідомити основні закономірності й тенденції, що виявляються у сферах усного й писемного мовлення, тісний зв'язок з практичними завданнями допомагає поєднати знання теоретичного матеріалу з практичним володінням мовою, а все це, у свою чергу, сприяє підготовці грамотного кваліфікованого спеціаліста.

Змістове наповнення теоретичної частини відбиває надбання мовознавців Г. Козачук, І. Кочан, О. Пономарева, А. Токарської, Н. Шкуратяної, М. Фурдуй, І. Ющука та ін.

Теоретичний матеріал дистанційного курсу філологічного спрямування повинен бути чітко структурованим, адаптованим для самостійного вивчення та містити настанови-коментарі. Наприклад, підтема „Правопис приголосних при збігу їх” розбитий нами на чотири логічно-змістові частини: 1) зміни приголосних перед суфіксами -

ськ(ий), -ств(о); 2) зміни приголосних при творенні похідних іменників та прикметників; 3) зміни приголосних при творенні ступенів порівняння прикметників і прислівників; 4) зміни приголосних при чергуванні їх у дієслівних формах.

Текст супроводжується настановами-коментарями: „Уважно прочитайте!”, „Перенесіть таблицю в зошит”, „Запам'ятайте”, „Законспекуйте”, „Виділіть головне”, що дозволить студенту удосконалити навички роботи з науковим текстом, продовжувати формувати вміння виділяти головне, активізувати пізнавально-комунікативні процеси.

Формування грамотності студентів відбувається в комплексі з удосконаленням орфоепічних, граматичних, стилістичних умінь. Так, для кращого засвоєння матеріалу орфоепічного характеру (вимова [г], [дж], [дз], літери „щ” та ін.) нами використано аудіотекст.

Практична частина курсу тісно поєднана з теоретичною. Кожний логічний підрозділ теми або підтеми містить практичне завдання, що дозволить краще засвоїти теоретичний матеріал:

Тема „Вживання великої літери” містить такі завдання:

- Напишіть словосполучення, уживаючи велику чи малу літеру. У разі потреби звертайтеся до правила.

Особливості мови (Л/л) ...убеницини, (Н/н) ...иженє (П/п) ...одніпов'я, (Н/н) ...ижня (С/с) ...аксонія, (П/п) ...івнічне (П/п) ...ричорномор'я, жителі (П/п) ...обужся, (П/п) ...рутсько- (Д/д) ...унайське (М/м) ...ежиріччя.

- Запишіть адміністративно-політичні назви України. Звертєсь із правилом.

- Придумайте речення з 5 прикладами власних назв з пункту 1.7.4 (на вибір).

- Розшифруйте складноскорочені слова:

АТС, СБУ, ЦРУ, НЛО.

- Запишіть подані словосполучення у вигляді аббревіатур:

Національний банк України, Організація Об'єднаних Націй, професійно-технічне училище, Міністерство охорони здоров'я, Міністерство надзвичайних ситуацій.

Частина тренувальних вправ ураховує спеціальність студента, що реалізує принцип професійного спрямування, наприклад:

- Ситуативне завдання.

Уявіть перед собою групу студентів, яким необхідно пояснити тему правопис великої літери в уособлених назвах. На яких моментах Ви б зупинилися докладно? Які б приклади Ви навели? Укладіть план пояснення в зошиті.

Важливою умовою використання дистанційного курсу „Практикум з правопису з української мови” є систематична лексикографічна робота. Словник – це один з основних засобів формування орфографічних орфоепічних та інших навчичок.

Удосконаленню вмінь працювати зі словником сприяє значна частина вправ:

- Уставте пропущені букви, перевіряючи себе за словником.

Д..с..рґація, атр..бути, пр..парат, акр..д..тація, акс..л..рація, ал..горичний, бр..кет, б..н..фіс, в..ст..булярний, в..ранда, гр..надери, д..корація, д..кламація, д..намічний, м..льхіор, п..с..мізм, ц..стерна [2, с. 2].

- На місці крапок поставте, де потрібно, попущені букви. Підкресліть слова, де збереглося подвоєння букв. Звіртеся зі словником.

Ас..иміляція, ак..орд, ман..а, фін.., кас..ета, ак..ордеон, гет..о, ак..умулятор, артил..ерист, конгрес.., тон..а, мадон..а, фортис..имо, е..міґрація, бон..а, дрес..ирувати, інтермец..о, гал..ерея [2, с. 2].

Удосконаленню інтелектуальних умінь студента (класифікація, аналіз, синтез, передбачення, абстрагування та ін.) сприяють вправи, спрямовані на розвиток логічного мислення:

- Перевірте засвоєння навчальної інформації: Як можна пояснити чергування голосних у словах *допоможу – допомагаю, заберуть – забирають*, але відсутність його у словах *вимерзнуть – вимерзають, вимовити – вимовляти?* [2, с. 2].

- Укладіть алгоритм дій за правилом „Правила вживання апострофа”.

- Розподіліть подані нижче слова, написані за відповідним принципом, у таблиці.

| За фонетичним принципом | За морфологічним принципом | За історичним принципом | Диференційні або змістові написання |
|-------------------------|----------------------------|-------------------------|-------------------------------------|
| | | | |

В'язка, казка, каска, вудка, дід, сміється, вогкість, безпечний, Уж, уж, рід, зсунути, списати, розкішно, натхнення, ворог, нігті, сфотографувати, підступитись, дьогтю, берегти, пов'язка, ягідка, швидко, пружкий, безкрайї, ліжко, могти, схилити, голубка, молотьба, книжка, берізка, Липова Долина, липова долина, носишся, дружній.

Важливою складовою курсу є тестове забезпечення. Тестовий блок курсу є основною формою контролю знань студентів. Він містить у собі вхідне тестування, яке допоможе виявити рівень знань студента з дисципліни; поточне тестування покаже, до яких правил теми необхідно звернутися додатково, підсумкове тестування покаже рівень отриманих знань студентів.

З метою закріплення орфографічного матеріалу використовується значна кількість вправ. Певна частина їх подана в робочому зошиті з друкованою основою, що дає змогу інтенсифікувати навчальний процес, запропонувати кожному студентові вправу, необхідну для корекції прогалин у сформованості його орфографічних знань. При цьому

студенти мають змогу виконувати завдання в індивідуальному, зручному для них режимі.

Отже, нами розкрито особливості змісту дистанційного курсу філологічного спрямування на прикладі курсу „Практикум з правопису з української мови”, проте проблема визначення особливостей практичного застосування дистанційного курсу філологічного спрямування може бути предметом окремого наукового пошуку.

У статті розглянуто особливості змісту дистанційного курсу філологічного спрямування з урахуванням особистісно зорієнтованого навчання.

Ключові слова: дистанційний курс філологічного спрямування, зміст, особливості змісту, теоретичний матеріал, практичний матеріал, особистісно зорієнтоване навчання.

В статье рассмотрены особенности содержания дистанционного курса филологического направления с учетом личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: дистанционный курс филологического направления, содержание, особенности содержания, теоретический материал, практический материал, личностно ориентированное обучение.

The article considers contents of a remote philological direction course features accounting personal focused training.

Key words: remote philological direction course, contents, features of contents, theoretical material, a practical material, personal focused training

Література

1. **Нормативні** документи з дистанційного навчання : зб. док. / уклад.: М. А. Семенов. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 53 с.
2. **Фурдуй М. І.** Українська мова : практикум з правопису : навч. посіб. / М. І. Фурдуй ; за ред. В. В. Різуна. – К. : Либідь, 2004. – 272 с.

УДК 811.161.2:377.8

Л. Сергієнко

ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК МЕТОД АКТИВНОГО НАВЧАННЯ ФІЛОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПЕДАГОГІЧНОМУ КОЛЕДЖІ

Сучасна школа ставить перед учителем нові вимоги, так як він змушений працювати в умовах різних типів шкіл, різних альтернативних програм. Здійснення диференційованого підходу до навчання вимагає,

крім володіння традиційними методиками, створення вчителем власних творчих підходів. Останнє вимагає переглянути ставлення до професійної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів.

Підготовці вчителя до самостійної педагогічної діяльності, навчання його педагогічній майстерності має сприяти вся постановка навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Одним із найперспективніших шляхів виховання активних студентів, озброєння їх необхідними вміннями й навичками є впровадження активних форм і методів навчання. Розвитку професійно творчих навичок студентів, як аспекту їхньої гуманітарної підготовки, сприяє впровадження ігрових форм і методів ведення заняття. Серед педагогічних засобів активізації процесу навчання у вищому навчальному закладі особливе місце належить навчальній дидактичній грі як цілеспрямованій організації навчально-ігрових взаємодій тих, хто навчається, у процесі моделювання ними цілісної професійної діяльності спеціаліста, адже гра впливає на формування й розвиток потреби в самовираженні й самореалізації.

Основні положення теорії ігрової діяльності були сформульовані й розроблені класиками педагогіки – К. Ушинським, Д. Писаревим, А. Макаренком та видатними психологами М. Левітовим, Л. Виготським, Л. Рубінштейном, О. Леонтьєвим та іншими.

Дидактичну ігру в навчальному процесі вищих навчальних закладів використовують як метод активного навчання, який дає змогу формувати знання, професійні якості, уміння самостійної роботи у студентів шляхом залучення їх до інтенсивної діяльності. За результатами експериментальних даних, що стосується реальної практики підготовки спеціалістів, то лише незначна кількість викладачів коледжу (18%) в навчальному процесі використовує ігрові форми й методи. Таким чином, маємо протиріччя в позиціях учасників навчального процесу: з одного боку – бачення педагогічного процесу як творчої діяльності, з іншого – набуття професійної майстерності більшою мірою в результаті репродуктивної навчальної діяльності. У психологічному плані це не сумісно: творчі навчальні стимули формуються тільки в творчому навчальному середовищі, адже гра на занятті допомагає створити атмосферу готовності до сприйняття навчального матеріалу, забезпечуючи природну необхідність пізнання нового; є засобом фафлітації й педагогічної підтримки процесу навчання; сприяє успішному мовленнєвому спілкуванню. Ураховуючи, що однією з найважливіших якостей педагога є його вміння спілкуватися з дітьми й керувати їхньою діяльністю, то мову ведемо про комунікативні здібності вчителя, необхідні для здійснення плідної педагогічної діяльності, сприяти вихованню навичок комунікації.

Упродовж життя людина грає ту чи іншу соціальну роль, відведену їй у суспільстві. І до виконання кожної з них готується сама або її готує суспільство. У грі підлітки перевіряють свою силу й спритність, у них виникає бажання фантазувати, відкривати таємниці й прагнути чогось

прекрасного. Гра задовольняє актуальні невідкладні потреби, а ще – спрямована в майбутнє, бо під час гри формуються чи закріплюються властивості, уміння, здібності, необхідні для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому. В. Шаталов зазначає: „Придивіться: чи не дуже рано згасає наш педагогічний інтерес до ігор, які вірою й правдою завжди служили й покликані служити розвиткові кмітливості та пізнавальної цікавості на всіх, без винятку, вікових рівнях [4, с. 64-65]”.

У 70-80-і рр. ХХ ст. одними з перших у нашій країні займалися розробкою навчально-педагогічних ігор і використанням їх у навчально-виховному процесі педагогічного ВНЗ О. Акімова, О. Бондаренко, С. Гапонова, Г. Гринюк, С. Лисенко, І. Мельникова, Ю. Непша, В. Рибальський, Л. Сашко, І. Тарасенко, Л. Швед, П. Щербань та ін.

Дослідники В. Антонюк, Р. Грановська, І. Дичківська, Ю. Крижанська, А. Пригожий, А. Хон, П. Щербань вказують на причини, які стоять на заваді впровадження методів активного навчання. Це, власне, відсутність мотиваційної готовності до пошуку та вирішення завдань за межами будь-якого контролю, слабка навчально-матеріальна база, відсутність підручників, навчальних посібників, методичних розробок з професійно орієнтованими іграми, труднощі в оволодінні методикою їх проведення, різноманітні психологічні бар'єри тощо. Однак, не зважаючи на труднощі, вчені та викладачі вищих навчальних закладів освіти України активно використовують різноманітні технології впровадження методів активного навчання, що висвітлено в роботах таких сучасних українських учених, як О. Гоголь, Ю. Друзя, І. Куліш, Л. Макарової, Т. Осипової, В. Петрук, Е. Полатай, С. Рябушко, О. Уваркіної, Т. Шепеленко тощо.

У зарубіжних і вітчизняних дослідженнях, методозробках знаходимо чимало описів окремих ігрових методів, проте немає єдиного системного підходу щодо їх визначення, класифікації тощо, використання під час викладання предметів філологічного профілю. Що й зумовило вибір теми статті.

Завдання статті – висвітлити особливості дидактичної гри як засобу формування комунікативної компетентності на заняттях філологічного циклу в педагогічному коледжі на підставі опрацювання бібліогріфічних джерел, узагальнення педагогічного досвіду.

Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, вбачає в них можливість ефективної взаємодії педагога й студента, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, невідомості цікавості.

Життя все наполегливіше вимагає впровадження активних методів навчання в практику роботи вищих закладів освіти.

Соціальне замовлення на це підтверджується концептуальними положеннями ряду державних документів (Національна програма „Освіта ХХІ століття”, Закони України „Про освіту”, „Про дошкільну

освіту” тощо), які задають стратегічний курс формування педагога нового типу – думаючого, ініціативного, самокритичного.

Останнім часом терміни „активне навчання”, „активні методи навчання” досить вільно застосовуються, хоча є досить специфічними. Студенти мають робити більше, ніж просто слухати лекції: вони повинні читати, писати, брати участь в обговоренні проблем, спостерігати, практикуватися та отримувати зворотний зв’язок, а також аналізувати оцінювання тощо, тобто залучатися до розумових задач вищого порядку. Важливим компонентом у технології активного навчання є інтеракція (взаємодія). „Активне навчання, – на думку П. Щербаня, – має на меті зробити кожного студента безпосереднім учасником навчально-виховного процесу. Для цього навчально-виховний процес має бути імітацією того середовища, у якому доведеться працювати студентам як майбутнім учителям [5, с. 4]”. Науковець виділяє серед основних методів активного навчання у вищій школі ділові ігри; рольові ігри; ігрове проектування [5, с. 5-7].

А. Вербицький вважає, що саме активні методи навчання є тим дидактичним засобом, що уможливорює високу діяльність студентів, розвиток їхніх здібностей (activities), сприяє актуалізації, застосуванню та узагальненню знань [1]. Учений зазначає, що до „числа активних методів навчання належать насамперед навчальні ділові ігри, метод аналізу конкретних ситуацій, розігрування ролей, семінари-дискусії, а також форми та методи, що залучають студентів до практичної роботи спеціаліста – екскурсії, виїзні заняття тощо [1, с. 44]”.

У процесі гри виробляється навичка зосереджуватися, самостійно думати, розвивати увагу. Дидактична гра на занятті – не самоціль, а засіб навчання й виховання. Сам термін „дидактична гра” підкреслює її педагогічну спрямованість та багатогранність застосування. Тому найсуттєвішим для викладача, на наш погляд, є такі питання:

а) визначення місця дидактичних ігор у системі інших видів діяльності на занятті;

б) визначення доцільності використання їх на різних етапах вивчення навчального матеріалу;

в) розробка методики проведення дидактичних ігор з урахуванням дидактичної мети занять філологічного циклу та рівня підготовленості студентів;

г) вимоги до змісту ігрової діяльності в навчальному процесі вищого навчального закладу;

д) передбачення засобів стимулювання студентів, заохочення в процесі гри тих, хто найбільше відзначився.

Яскравим прикладом ігрової позиції вчителя є діяльність А. Макаренка, який писав: „Є ще один важливий метод – гра... У кожній гарній грі є насамперед робоче зусилля та зусилля думки. У грі є така ж велика відповідальність, як і в роботі, – звичайно, у грі гарній, правильній... [2, с. 367-368]”.

Дидактична гра – це практична групова вправа з вироблення оптимальних рішень, застосування методів і прийомів у штучно створених умовах, що відтворюють реальну обстановку. Під час гри в студента виникає мотив, суть якого полягає в тому, щоб успішно виконати взятую на себе роль. Г. Щукіна підкреслює, що пізнавальний інтерес виступає перед нами як мотив навчання, засіб навчання, як стійка якість особистості [6]. І. Підласий головне призначення методу дидактичних ігор вбачає в стимулюванні пізнавального інтересу [3, с. 503]. Пізнавальні стимули студент отримує саме в грі, де він виступає активним перетворювачем дійсності. Дидактичні ігри ефективно вирішують проблеми збудження та підтримки інтересу до навчання, здобуття знань за рахунок власних зусиль у процесі змагання.

Отже, система дій у грі виступає як мета пізнання й стає безпосереднім змістом свідомості студента, адже загальна педагогічна мета дидактичних ігор – формування в студентів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю. Саме грі відводиться чільне місце в практиці розвитку усного комунікативного мовлення студентів. Як активний метод навчання, вона охоплює роботою практично всіх студентів у групі, стимулюючи їх до спілкування, до нормативного відтворення того комунікативного матеріалу, що пропонується опрацювати під час роботи з різними блоками заняття.

Аналіз досліджень з дидактики, лінгводидактики й соціолінгвістики, психології та психолінгвістики засвідчує, що більшість учених (А. Бодальов, Є. Божович, М. Каган, А. Леонтьєв, А. Реан, Л. Шипиліна, В. Якунін тощо) розглядають комунікативну компетентність:

- а) у системній взаємодії між людьми як особистісну якість у процесі поведінки;
- б) у зв'язку зі здібностями під час спілкування.

Особливості комунікативної компетентності вчителя виявляються через теоретичну підготовку в галузі міжособистісного пізнання, міжособистісних стосунків, законів логіки та аргументації. Отже, сутність терміна *комунікативна компетентність* учителя розуміємо як сукупність достатньо сформованих професійних знань, комунікативних та організаторських здібностей, здатності до самоконтролю, емпічної культури вербальної та невербальної взаємодії. Комунікативна компетентність учителя зумовлюється також гуманістичною спрямованістю освіти, здатністю відчувати іншу людину (учня, студента), адекватно сприймати його, бути готовим до співпраці, взаємодії. Комунікативна компетентність особистості вчителя розкривається в ставленні до людей, до самого себе, в уміннях контролювати та регулювати власну поведінку, обґрунтовувати й аргументувати позицію, що виявляється в умінні моделювати

особистість, досягати реальних комунікативних інтенцій за допомогою вербальних і невербальних засобів та технологій.

Так, зокрема, актуальність дидактичної гри під час формування професійної комунікативної компетентності студентів полягає саме в тому, що вона дозволяє їй учасникам розкрити себе, навчитися займати активну позицію, випробувати власне „Я” на професійну належність, удосконалювати професійну комунікативну компетентність під час вивчення таких комунікативно зорієнтованих дисциплін, як „Сучасна українська літературна мова з практикумом”, „Українська мова за професійним спрямуванням”, „Основи культури мовлення та техніка виразного читання”, „Методика викладання української мови в початкових класах”. Вона спрямована й на розвиток професійної придатності особистості, передбачає процес поступового переходу від „традиційного” навчання до нового типу навчання, який відтворює предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності та посилює розвивальний характер навчання. А. Вербицький визначає гру як форму відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання системи відносин, характерних для цієї діяльності як цілого [1].

Цікавою формою науково-дослідницької діяльності студентів на занятті, яка сприяє формуванню дослідницьких умінь, є навчально-рольова гра. Ми вважаємо, що навчально-рольова гра є одним із засобів моделювання реальної педагогічної діяльності. Вона орієнтована на розвиток дослідницьких умінь майбутнього вчителя, оцінку здібностей та прогнозування поведінки, розумову дію й прагнення встановити контакт зі студентами в різних психологічних умовах. Тож і виникає необхідність порушити бар’єр між теоретичною та практичною підготовкою майбутнього вчителя, використовувати методи навчання, що імітують типові та суттєві риси майбутньої професійної діяльності.

За допомогою гри відбувається апробація професійної функції майбутнього спеціаліста. Особливістю гри є те, що вона забезпечує стан захопленості, творчої ініціативи, високу внутрішню мотивацію, під час ігрової ситуації значно збільшується інтенсивність засвоєння знань, умінь та досвіду ділових професійних відносин.

За всієї привабливості ідеї використання ігрової діяльності в навчальному процесі ВНЗ, необхідно зазначити, що ігри доречні й ефективні не на всіх заняттях. Неприродною буде ігрова контрольна робота чи гра на все заняття під час вивчення зовсім нового матеріалу (хоча й на таких уроках можливі ігропаузи для актуалізації знань). Більший ігровий потенціал мають заняття узагальнення отриманих знань, закріплення їх або вироблення практичних умінь і навичок. Дуже жваво й ефективно проходить в ігровій формі підготовка до тематичної атестації з предметів філологічного циклу, коли студенти мають необхідний багаж знань, який необхідно актуалізувати та систематизувати.

Багатоаспектність підходу у використанні гри потребує якісного засвоєння студентами знань з предметів філологічного циклу, вияву самостійності, творчості при застосуванні ігрового методу в майбутній професійній діяльності. Відчуті потенційні можливості гри як методу, засобу й форми роботи з дітьми, повніше їх реалізувати на практиці студенти зможуть крізь призму власного досвіду навчання через гру.

Отже, саме в іграх закладено широкі можливості для організації навчання в груповій, парній формах, визнаних найбільш ефективними для активізації взаємодії між викладачем і студентами, між самими студентами. У співпраці в парах чи підгрупах ця взаємодія стає конкретнішою, більш особистісно орієнтованою, спрямовуючи наших дорослих учнів на когнітивний і комунікаційний розвиток. Аналіз досвіду практичного втілення дидактичної гри в навчальний процес свідчить, що найбільш дієвою та ефективною є та система ігор, яка сприяє максимальному вияву здібностей студента, його самореалізації, коли на основі фахових знань формується комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкових класів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо застосування дидактичних ігор на заняттях з предметів філологічного циклу, які забезпечують успішний процес формування комунікативної компетентності студентів педагогічного коледжу.

У статті „Дидактична гра як метод активного навчання філологічних дисциплін у педагогічному коледжі” розглянуто можливості дидактичної гри як методу активного навчання, який дає змогу формувати комунікативну компетентність майбутніх педагогів шляхом залучення їх до інтенсивної діяльності в процесі моделювання ними цілісної професійної діяльності спеціаліста.

Ключові слова: активне навчання, дидактична гра, комунікативна компетентність.

В статье „Дидактическая игра как метод активного обучения филологических дисциплин в педагогическом колледже” рассмотрено возможности дидактической игры как активного метода обучения, который дает возможность формировать коммуникативную компетентность будущих учителей начальных классов путем вовлечения их в интенсивную деятельность в процессе моделирования целостной профессиональной деятельности специалиста.

Ключевые слова: активное обучение, дидактическая игра, коммуникативная компетентность.

At this article didactation game is regarded as a method of active training at Pedagogical College which gives possibility to form the communication competence of future teachers it means draw them in intensive activity in process to designer interaction professional activity as specialists

Key words: didactic game, active training method, communicative competence.

Література

1. **Вербицкий А. А.** Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. **Макаренко А. С.** Твори : у 7 т. / А. С. Макаренко. – К. , 1954. – Т. 4 : Гра. – 461 с.
3. **Подласый И. П.** Педагогика : новый курс : в 2 кн. : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 256 с.
4. **Шаталов В. Ф.** Педагогическая проза / В. Ф. Шаталов. – М. : Педагогика, 1980. – 94 с.
5. **Щербань П. М.** Активні методи підготовки майбутніх учителів / П. М. Щербань. – К. : Знання, 1988. – 48 с.
6. **Щукина Г. И.** Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 123с.

УДК 81'27:351.74-05

А.Скорофатова

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

Діяльність персоналу органів внутрішніх справ (ОВС) належить до професій типу „людина-людина”, тому її ефективність багато в чому залежить від рівня розвитку здібностей до пізнання поведінки інших людей, розуміння своїх переваг та недоліків у спілкуванні. Не викликає сумніву, що ділове спілкування посідає провідне місце в структурі професійної діяльності працівників більшості підрозділів ОВС. На думку фахівців, комунікативна компетенція належить до професійно значущих якостей у діяльності персоналу різних підрозділів правоохоронних органів. Під поняттям *комунікативна компетенція* розуміють сукупність навичок і вмінь, необхідних для ефективного спілкування, а саме: уміння сприймати комунікативні сигнали, у тому числі й ті, які співрозмовник уважав би за краще приховати, вільне володіння власними вербальними та невербальними засобами соціальної поведінки, здатність розуміти внутрішні мотиви вчинків та логіку розвитку складних ситуацій міжособистісних взаємин [2]. Проблему формування комунікативної компетенції юристів, правників, працівників ОВС розглядали у своїх працях Л. Казміренко [4], О. Козієвська [1], М. Славінська [3] та ін.

Питання мовної культури завжди було предметом дослідження, у першу чергу, мовознавців (В. Виноградова, І. Огієнка, О. Потебні), які розглядали мову в системному аспекті. Н. Бабиц, В. Князев, М. Мельник, Н. Нижник, І. Плотницька, П. Редін, Т. Рукас, С. Шумовицька звернули увагу на важливість культури мовлення в професійно-кваліфікаційній

характеристиці фахівців будь-якого профілю, зокрема, розкрили значення мови для формування іміджу державного службовця та правоохоронця. В. Русанівський, Н. Крилова, А. Коваль присвятили свої роботи культурі ділового спілкування. Вони доводять, що досконале володіння культурою мовлення гарантує спеціалістові будь-якого фаху відчутний успіх у професійно-ділових стосунках.

Правоохоронець під час виконання своїх безпосередніх обов'язків виступає в різних комунікативних ролях. Недотримання та порушення ним мовних норм може стати причиною непорозуміння, викликати заперечну реакцію у співрозмовника й негативно позначитися на подальшій кар'єрі. Уміння правильно, ясно й чітко висловити свою думку є складовою іміджу правоохоронця.

Актуальність теми статті визначається недостатньою опрацьованістю проблеми комунікативної компетенції у сфері правоохоронної діяльності, недослідженістю причин низької комунікативної компетенції, яку час від часу демонструють окремі правоохоронці, а також потребою в навчальних посібниках, що сприяли б оволодінню курсантами мовними засобами писемного й усного ділового спілкування.

Мета статті: визначити шляхи формування комунікативної компетенції курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України. Реалізація поставленої мети передбачає розв'язання таких **завдань:** розробити систему комунікативних завдань, які передбачають розвиток комунікативної компетенції курсантів з одночасною корекцією їхніх ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування; удосконалити методичне забезпечення формування комунікативної компетенції правоохоронців.

„*Основи культури професійного спілкування*” як навчальна дисципліна в профільному вищому навчальному закладі посідає вагоме місце в освітньо-професійній програмі з підготовки майбутніх правоохоронців (проходження дисципліни передбачено на третьому році навчання). **Мета** курсу – виробити в курсантів концептуальне розуміння основних теоретичних засад культури професійного мовлення, сформувані стійкі практичні навички грамотного спілкування у сфері професійної комунікації, навчити доцільно використовувати набуті знання в практиці професійного спілкування з різними категоріями громадян.

Так, під час розгляду теми „*Професійне спілкування та мовленнєвий етикет*” з метою розвитку вміння проводити усний обмін інформацією в процесі ділових контактів для отримання інформації, необхідної для вирішення певних завдань діяльності, та формування перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь; засвоєння основних відомостей про мовленнєвий етикет; оволодіння культурою усного професійного спілкування доцільно запропонувати курсантам підготувати три телефонні розмови (слідчого з керівником, слідчого з

колегою та слідчого з підлеглим) з приводу одного кримінального випадку. Обсяг кожного діалогу – 6-10 реплік. У діалозі обов'язковим є використання етикетних формул звертання, прощання, вибачення тощо; урахування особливостей службового етикету; дотримання основних норм української літературної мови; використання основних ознак нейтральної та звичайної тональностей спілкування. Для успішної реалізації поставленої мети доцільно продемонструвати курсантам зразок виконання пропонованого завдання, наприклад:

- *Доброго дня! Районний відділ внутрішніх справ Артемівського району міста Луганська. Слідчий Остапенко Олена Степанівна.*
- *Доброго дня! Полковник Шкода.*
- *Слухаю, Ігорю Євгеновичу!*
- *Олено Степанівно, я телефоную з приводу справи № 1142 про вбивство малолітнім хлопчиком свого брата. Терміново їдьте до Дитячого приймальника. Там затримано хлопчика, який дуже схожий на Вашого підозрюваного. Як повернетесь, обов'язково прозвітуйте.*
- *Добре, Ігорю Євгеновичу!*
- *Ще одне. Як справи зі звітом про боротьбу з підлітковою злочинністю за I квартал поточного року?*
- *Звіт майже готовий, але є деякі питання, які треба з Вами обговорити.*
- *Добре. Сьогодні о 15.00 чекаю на Вас на нараду у своєму кабінеті. До зустрічі.*
- *До побачення, Ігорю Євгеновичу.*

Вивчаючи тему „Особливості переговорного спілкування працівників міліції з правопорушниками”, з метою засвоєння основних відомостей про типові екстремальні ситуації переговорного спілкування працівників міліції з правопорушниками (злочинцями); розвитку діалогічного мовлення; оволодіння культурою усного професійного спілкування можна запропонувати курсантам скласти *ситуативні діалоги*. Ст. 11 Закону України „Про міліцію” передбачає багато ситуацій спілкування працівника ОВС з пересічними громадянами, як-от: „Міліції для виконання покладених на неї обов'язків надається право користуватися в невідкладних випадках ...засобами зв'язку, що належать громадянам, за їхньою згодою”, „... вимагати від громадян і службових осіб, які порушують громадський порядок, припинення правопорушень та дій, що перешкоджають здійсненню повноважень міліції, виносити на місці попередження особам, які допустили малозначні адміністративні порушення...” тощо. Обсяг кожного діалогу – 8-10 реплік. За необхідності перед діалогом подається невеличка преамбула, наприклад:

20 червня 2008 року наряд патрульної служби з охорони громадського порядку по вул. Советська м. Луганська приблизно о 20.00 натрапив на людину, якій терміново була потрібна медична допомога. Через те, що рація не працювала, старший патрульний наказав одному з

підлеглих викликати швидку, скориставшись будь-якими засобами зв'язку, що належать громадянам, за їхньою згодою. Патрульний попрямував до найближчої крамниці.

- Добрий вечір!*
- Доброго вечора!*
- Рядовий міліції Попов. Дозвольте скористатися Вашим стаціонарним телефоном, будь ласка.*
- Вибачте, але я не можу Вам цього дозволити, тому, що власник крамниці забороняє користуватися телефоном в особистих справах.*
- Я все розумію, але сталася надзвичайна ситуація: людині на вулиці стало зле, отже, треба найскоріше викликати швидку допомогу, а відповідно до Ст. 11 Закону України „Про Міліцію” я маю право за Вашою згодою користуватися в невідкладних випадках Вашими засобами зв'язку.*
- Авжеж. Проходьте, будь ласка.*
- Дякую.*

Під час вивчення теми „Допит: принципи професійного спілкування” з метою розвитку перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь та вміння розуміти монологічне повідомлення в рамках визначеної сфери й ситуації спілкування; засвоєння основних відомостей про принципи професійного спілкування під час допиту, тактичні прийоми для вирішення конфліктів на допиті можна провести рольову гру „Допит підозрюваного (свідка)”. Для виконання цього завдання необхідно, перш за все, обрати кримінальний випадок (з художньої літератури, телебачення, преси, життя тощо). Перед початком діалогу за необхідності подаються дуже коротко основні обставини справи, представляються учасники діалогу. Завдання також передбачає обов'язкове використання в процесі діалогу як мінімум одного з тактичних прийомів ведення допиту, наприклад: соціально-негативних рис особистості підозрюваного, ефекту раптовості, вільної розповіді та ін. Обсяг діалогу – 20-25 реплік. Для успішного виконання завдання доцільно запропонувати зразок, наприклад, діалог-допит підозрюваного у вбивстві з використанням прийому „ефект раптовості”:

- Доброго дня! Слідчий Розумна Стелла Едуардівна.*
- Добрий день!*
- Наталю Ярославівно, ми запросили Вас як свідка нещасного випадку, який стався з Вашою сестрою Голуб Оленою Ярославівною 28 лютого 2008 року о 21.00.*
- Так. Моя сестра впала зі сходів у нашому замиському будиночку.*
- Ви особисто це бачили?*
- Ні. Я читала журнал у своїй кімнаті. Раптом почула шум на сходах і відразу ж вибігла. Унизу на підлозі я й побачила сестру. Вона вже була мертва.*

- *Ще хтось був у будинку, окрім Вас із сестрою?*
- *Так. Наша мати. Вона була на кухні, коли це трапилося, і майже одночасно зі мною з'явилася в холі.*
- *Мене турбує питання: як же Ваша сестра впала, чому?*
- *Того вечора вона збиралася на побачення зі своїм хлопцем. Олена завжди витрачала купу грошей на гламурне вбрання: високі підбори, довгі чудернацькі спідниці... Можливо випадково зачепилася підбором за край спідниці.*
- *Цікаво. Ваша мати стверджує, що коли вперше побачила труп дочки, вона не помітила на ній взуття. Потім ваша мати зомліла, а коли прийшла до тями, то в будинку вже була слідчо-оперативна група. Вашу мати вразило те, що ноги померлої вже були взуті в чоботи на високих підборах.*
- *Нісенітниця. Олена весь час була в чоботах. Я це добре пам'ятаю.*
- *Наші експерти засвідчили те, що сходи були зовсім недавно полаковані.*
- *Так. Ми зовсім недавно закінчили ремонт.*
- *Якщо Олена ходила по тільки-но полакованих сходах у чоботах на тонких та гострих підборах, то на самих сходах повинні були залишитися подряпини, а на чоботах – сліди від лаку. Але експерти ані того, ані другого не виявили. Як Ви можете це прокоментувати?*
- *???*
- *Отже, Олена була боса, коли впала зі сходів. Але босі ноги просто прилипають до лаку, а самі сходи сконструйовані вельми безпечно! Так як же вона могла впасти? Хто взув уже мертву дівчину в чоботи?*
- *Олену вбили? Це не нещасний випадок? (Закриває обличчя долонями).*
- *Що це?*
- *Ф-фу-у, налякали. Перстень такий, „летюча миша” зветься. Справжня платина – тато подарував!*
- *Наталю Ярославівно, під час огляду трупа експерти знайшли невелику пляму, що тьмяно-червоно виступила на зворотній стороні витягнутої руки. Ця пляма нагадує за розмірами й контурами малюнок Вашого персня! Ви вбили свою сестру?*
- *Неправда!!! Неправда!!! Непр-а-вд-а!!!...*
- *Це гірка правда!*
- *Ми...кохали...хлопця...одного... Він... до молодшої... Я... не хотіла...вбивати, тільки...налякати... Хто ж знав... Не втрималась... Олено-о-о!..*

Опановуючи тему „Особливості обміну інформацією в процесі ділових контактів”, з метою розвитку вміння проводити усний обмін інформацією в процесі ділових контактів і готувати доповідь-презентацію в певній професійно-орієнтованій галузі; вироблення основних навичок про спілкування з журналістами; оволодіння культурою усного професійного спілкування можна провести з курсантами рольову гру „Прес-конференція”. Для виконання цього

завдання курсантам пропонується обрати кримінальний випадок з періодичних видань, художньої літератури, телебачення тощо та обіграти його в діалозі між слідчим та журналістом(ами) з використанням відповідних формул мовленнєвого етикету та дотриманням основних вимог до публічного виступу. Діалог з короткою преамбулою (обставини справи) курсанти оформлюють письмово у вигляді творчої роботи. Обсяг інтерв'ю – 5-8 питань та відповідей. Тональність спілкування – нейтральна та звичайна. Для успішної реалізації поставленої мети доцільно продемонструвати курсантам зразок виконання пропонованого завдання, наприклад: діалог-інтерв'ю кореспондента журналу „Подобиці” з керівником РВВС ХХХ району міста ХХХ Олегом Федоровичем Закончуком:

– *Олеже Федоровичу, мешканці міста занепокоєні та стурбовані жахливою подією – подвійним убивством матері та дочки Рибаків. Чи є якась інформація з цього приводу?*

– *Так. Сімнадцять ножових поранень. Стільки знадобилося злочинцеві, аби впелитися, що жінки мертві. Убивця спрацював доволі професійно. Жодних вагомих доказів. Жодної зачіпки. Тільки крихітний олівець, що його знайшов один із оперативників і віддав на експертизу. Життя Лариси Рибаків урвалося на кухні власної квартири, коли жінка куховарила. Життя її доньки Ганни – у ванній кімнаті. Мотив убивства – перше, про що почали розмірковувати слідчі. Злочин не нагадував наслідків п'яного бешкету, а отже, найімовірніше – це пограбування.*

– *Які версії відпрацювало слідство?*

– *Ми відпрацювали три версії. Перша з них – Стас Рибаків – син і брат жертв, бо, очевидно, що вбивство скоїла людина, яка мала вільний доступ до оселі, до того ж Стас цілком відповідає образу злочинця, який намалювали психологи слідчо-оперативної групи. Друга версія – колишній колега Лариси Рибаків, звільненню з роботи котрого жінка колись посприяла, та який має характеристику мстивої й запальної людини. Третя версія – хтось з численних шанувальників Ганни Рибаків, з якими вона знайомилася по Інтернету. Слідство триває.*

– *Дякуємо за коментарі.*

Отже, у зв'язку з розширенням суспільних функцій української мови висувуються особливі вимоги до володіння мовою правоохоронцями. Оскільки однією зі складових загальної професійної культури правоохоронця є високий рівень володіння мовою як засобом спілкування, то питання мовної компетенції вважається справою державної ваги. Запропоновані комунікативні завдання (телефонні розмови, ситуативні діалоги, діалоги-допити, інтерв'ю) сприятимуть формуванню комунікативної компетенції курсантів вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України.

У статті розглянуто шляхи формування комунікативної компетенції працівників ОВС, зокрема представлено типологію

комунікативних завдань, які передбачають розвиток діалогічного та монологічного мовлення, перцептивних, інтерактивних і комунікативних умінь курсантів з одночасною корекцією їхніх ціннісних орієнтацій у сфері професійного спілкування.

Ключові слова: комунікативна компетенція, культура професійного спілкування, комунікативні завдання, діалог, комунікативна ситуація, інтерв'ю, пам'ятка, промова, ділова бесіда, аналітична замітка.

В статье рассмотрены пути формирования коммуникативной компетенции работников ОВД, представлена типология коммуникативных задач, которые предусматривают развитие диалогической и монологической речи, перцептивных, интерактивных и коммуникативных умений курсантов с одновременной коррекцией их ценностных ориентаций в сфере профессионального общения.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, культура профессионального общения, коммуникативные задачи, диалог, коммуникативная ситуация, интервью, памятка, деловая беседа, аналитическая заметка.

The article deals with ways of forming communicative competence in representatives of Internal Affairs Authorities, particularly the types of communicative activities for developing cadets' dialogue and monologue speaking, perceptive, interactive and communicative skills with correction of their value orientations in the sphere of professional communication are described.

Key words: communicative competence, culture of professional communication, communicative activities, dialogue, communicative situation, interview, instructions, speech, business conversation, and analytical notes.

Література

- 1. Козієвська О. І.** Особливості формування культури мовлення у професійній діяльності державних службовців : автореф. дис. ... канд. наук з держ. управління : 25.00.03 / Козієвська О. І. – К., 2003. – 14 с.
- 2. Славінська М. В.** Морально-правові та організаційні аспекти використання ЗМІ на досудовому слідстві / М. В. Славінська // Іменем закону : наук. вісн. – 2008. – № 2. – С. 37–41.
- 3. Юридична психологія :** підруч. для студ. юрид. вищ. навч. закл. і фак. / В. Г. Андрусак, Л. І. Казміренко, Я. Ю. Кондратьєв та ін. – К. : Видавничий Дім „Ін Юре”, 1999. – 344 с.

УДК [371.124: 811.161.2]:378.046.4

В. Студенікіна

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

На сучасному етапі модернізації системи освіти й виховання в Україні особливої гостроти й актуальності набувають питання підвищення педагогічної майстерності вчителів загальноосвітніх шкіл. Як зазначено в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, підготовка педагогічних працівників є центральним завданням модернізації освіти, провідним принципом державної освітньої політики. Держава забезпечує умови для підвищення престижу і соціального статусу педагогічних та науково-педагогічних працівників, їхнього професійного і культурного зростання.

Учителі загальноосвітніх шкіл покликані вирішувати складний комплекс питань соціалізації особистості, залучення дітей та молоді до цінностей культури, формування в них високих громадянських якостей, потреби у збереженні та подальшому примноженні духовних і матеріальних надбань українського народу. У послідовному й ефективному вирішенні зазначених питань виключно важливою є діяльність учителів мови, які, використовуючи можливості рідного слова, мають формувати комунікативну компетенцію випускників як провідний компонент у структурі загальної підготовки та розвитку особистості. Від професійної підготовки вчителів української мови, їхньої педагогічної майстерності залежить успіх у забезпеченні навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи, підвищення його якості та ефективності.

Стає очевидним, що досягнення мети сучасної освіти пов'язане з особистісним потенціалом учителя, його загальною та професійною культурою, без яких неможливе вирішення наявних проблем навчання та виховання відповідно до нових освітніх парадигм.

Сучасному вчителеві необхідні гнучкість і нестандартність мислення, вміння адаптуватися до швидких змін умов життя. А це можливо лише за рахунок високого рівня професійної компетентності, наявності розвинених професійних здібностей. Ця проблема зафіксована в державній національній програмі „Освіта”, де наголошується, що один з головних шляхів реформування освіти полягає в необхідності „підготовки нової генерації педагогічних кадрів, підвищення їх професійного та загальнокультурного рівня [2, с. 5]”.

У сучасному освітньому просторі зберігається тенденція невідповідності між швидкими змінами цінностей і пріоритетів суспільного життя та тяжінням професійної свідомості педагогів (у своїй більшості) до настанов, перевага колективного над індивідуальним, авторитаризму, невизнання особистої відповідальності, що, у свою чергу, призводить до збереження верховенства репродуктивно-монологічних

методів навчання і виховання, до відторгнення учнями особистості педагога.

Дедалі зростає суперечність між великою інформаційною насиченістю освітнього простору й несформованим у вчителів умінням знаходити потрібну інформацію, добирати головне і правильно його використовувати в практичній діяльності. Спостерігається низький рівень володіння сучасними антропоорієнтованими методиками (когнітивною, комунікативною тощо) і підходами до навчання української мови (функціонально-стилістичним, комунікативно-діяльнісним та іншими), несформованість педагогічного світогляду вчителя щодо потреби в постійному саморозвитку, усталеність погляду на післядипломну педагогічну освіту як короткочасне джерело збагачення знань та епізодичний факт, пов'язаний з проходженням атестації.

Виникає протиріччя між суспільними вимогами до високого рівня професіоналізму вчителів української мови та обмеженістю умов для розвитку їхньої методичної компетентності як важливої складової професійної компетентності педагога.

Посилення взаємозв'язків педагогічної науки і педагогічної практики є можливим за рахунок активізації процесу навчання вчителів української мови в інститутах підвищення кваліфікації. За таких умов система післядипломної педагогічної освіти потребує уваги до питань використання сучасних технологій викладання, які базуються на засадах андрагогіки і враховують основні андрагогічні принципи навчання педагогів.

У процесі дослідження цієї проблеми вихідними стають положення психологічної і педагогічної науки, що розкривають закономірності професійного становлення особистості (М. Бахтін, С. Максименко, В. Роменець, С. Рубінштейн); сутність і зміст педагогічної компетентності вчителя (С. Кара, Л. Мітіна, В. Сластьонін, І. Зязюн, Л. Кондрашова); роль післядипломної освіти у професійному вдосконаленні працівників освіти (С. Крисюк, В. Кудрявцева, А. Кузьмінський, О. Наумець, В. Олійник, Т. Сорочан), предмет і методи педагогіки вищої школи (З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенова, В. Нагаєв), особливості професійної діяльності вчителя мови (О. Горошкіна, Г. Михайловська, Р. Мельникова, Л. Скуратівський, М. Пентилюк, Г. Шелехова, К. Плиско).

Незважаючи на наукові пошуки шляхів формування і підвищення професійно-педагогічної компетентності педагогів, аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел показав недостатнє теоретичне і практичне вирішення проблеми вдосконалення методичної компетентності вчителів української мови в системі післядипломної освіти. Це й зумовлює **актуальність** нашого дослідження.

Ураховуючи вищевикладене, **мета** публікації полягає у висвітленні специфіки процесу вдосконалення методичної компетентності словесників. Мета конкретизується в таких **завданнях**: на основі наукових джерел

визначити особливості роботи із словесниками як слухачами курсів підвищення кваліфікації щодо розширення їх методичної палітри.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку педагогічної науки проблема педагогічної (психолого-педагогічної, педагогічної, професійно-педагогічної) компетентності та окремих її видів не дістала однозначного трактування.

Н. Кузьміна професійно-педагогічну компетентність розглядає як „сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове й практичне знання з метою кращого розв'язання педагогічних задач [3, с. 90]”. У структурі професійно-педагогічної компетентності виділяють певні групи, серед яких методична компетентність (І. Васильєв, Н. Кузьміна) розглядається у галузі способів формування знань, умінь і навичок учнів [1, с. 72]. О. Ситник відносить методичну компетентність до професійної, спрямованої на викладацьку діяльність ключової компетенції вчителя [10, с. 5].

Методична компетентність словесника передбачає наявність у педагога вмінь і навичок чітко й коректно, з урахуванням сучасних напрямів, підходів і методик навчання української мови, викладати навчальний матеріал, застосовувати на практиці раціональні форми навчання (індивідуальні та групові), стимулювати пізнавальні інтереси учнів.

Надзвичайно важливою у фаховому зростанні вчителів рідної мови є лінгводидактична підготовка, що включає передусім удосконалення лінгводидактичних умінь словесника як організатора навчально-виховного процесу в школі.

С. Сисоева виокремлює чотири рівні творчої педагогічної діяльності:

- репродуктивний (коли вчитель працює на основі вироблених до нього методик і рекомендацій та обирає ті, що найбільше відповідають конкретним умовам його праці й індивідуально-психологічним особливостям учнів);
- раціоналізаторський (учитель на основі власного досвіду та конкретних умов педагогічної діяльності вносить корективи до своєї роботи, модернізує певні елементи існуючих рекомендацій, методик);
- конструкторський (на основі власного досвіду й самоаналізу своєї діяльності та знань психолого-педагогічних особливостей дитячого колективу в цілому і кожного учня окремо, вчитель, використовуючи існуючі методики та рекомендації, конструє власні варіанти розв'язання педагогічних проблем);
- новаторський (учитель підходить до розв'язання педагогічних проблем на принципово нових засадах, оригінальних і результативних).

З огляду на вищезазначене, завдання методистів і викладачів у системі підвищення кваліфікації вчителів створити умови для наслідування словесником творчої діяльності та перенесення її до власного досвіду.

Слід урахувати, що на формування й удосконалення методичної компетентності словесника впливають не лише навчання та зміст освіти, що передається викладачем, а й інтелектуально-творча діяльність і самоосвіта самого вчителя. Ці явища в системі післядипломної освіти виступають в єдності, що пов'язано з процесом швидкого старіння інформації. Знать, здобутих у вищій школі, стає замало, провідною стає настанова на неперервну освіту, що проходить через усе життя фахівця.

Виходячи з особливостей учителів як слухачів курсів підвищення кваліфікації, у процесі вдосконалення методичної компетенції словесників беремо за основу такі положення:

- Учителю належить провідна роль у процесі власного навчання.
- Словесник, як доросла людина, тяжіє до самореалізації, самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе здібним до цього.
- Учитель має певний методичний досвід роботи, конкретні методичні розробки, які можуть бути використані як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.
- Учитель навчається для вирішення важливої професійної проблеми і з метою досягнення конкретної мети.
- Слухачі розраховують на невідкладне залучення отриманих під час навчання навичок, знань і якостей і саме з цих позицій підходять до оцінки якості запропонованих їм занять.
- Процес навчання слухачів курсів відбувається у вигляді спільної з викладачем діяльності на всіх етапах навчання [8, с. 10].

Таким чином, мета навчання словесників завжди конкретна, пов'язана з професійними проблемами, з чітким уявленням про подальшу реалізацію набутих навичок. Здебільшого навчання відбувається в умовах короткочасних періодів інтенсивного навчання. Тому дуже актуальною стає проблема андрагогічних засад навчання вчителів української мови.

Під час роботи з учителями української мови на курсах підвищення кваліфікації ураховуємо, на якому рівні методичної компетентності вони перебувають, що їм ще потрібно опанувати. Стає очевидною необхідність діагностування рівня методичної вправності словесників, професійних запитів педагогів, створення оптимальних умов для виявлення здібностей, розвитку інтересів та задоволення потреб кожного слухача, що і становить кінцеву мету диференціації з психолого-педагогічної точки зору. Лише тоді можна створити належні умови для саморозвитку вчителя, самовдосконалення та підвищення його методичної компетентності.

Андрагогічна ідея дає змогу реалізувати суб'єктність навчання, посилити практичну спрямованість набутих знань, виробити нові процесуальні вміння. Таке навчання досягається добром запитань і завдань для актуалізації суб'єктного досвіду, формування рефлексивних здібностей; трансформацією змісту, структури занять, що забезпечує вдосконалення

методичної компетентності на діяльній основі; оптимальним поєднанням колективної, парно-групової та індивідуальної роботи слухачів. Дотримання цих вимог до організації навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації вчителів української мови дає підстави говорити про використання особистісно орієнтованого підходу в навчанні як запоруки вдосконалення методичної компетенції словесника.

Знає змін і функція викладача в післядипломній педагогічній освіті. Його основним завданням стає допомога слухачам у самоорганізації навчальної діяльності, тобто сам словесник стає організатором і творцем власної освіти, а не пасивно сприймає запропоновану інформацію. Найголовнішою вимогою до навчальних занять з точки зору вдосконалення методичної компетенції словесників стають багатоваріантність залучених до процесу навчання методик і технологій та вміння викладача організувати навчання з різними групами вчителів української мови, сприймати їхній досвід як унікальну і неповторну цінність.

Провідними для розширення методичної палітри словесника виступають організаційно-діяльні й організаційно-мислительні форми навчання, спрямовані не стільки на збільшення кількості знань учителя, скільки на формування нового якісного стану методичної компетентності як складової професійно-педагогічної. Участь саме в таких формах впливу, як ділові та рольові ігри, калейдоскоп методичних ідей, круглі столи, майстер-класи слухачів курсів з проблем методики навчання української мови, ініціюють учителів на перебудову власної діяльності. У зв'язку з цим, необхідно спиратися на закономірності вивчення української мови, провідні загально-дидактичні, лінгводидактичні, специфічні принципи й підходи (випереджальне навчання усного мовлення, вивчення морфології на синтаксичній основі, структурно-семантичного підходу до вивчення синтаксису, зв'язок навчання пунктуації та виразного читання тощо), практичній реалізації сучасних підходів до навчання української мови (комунікативно-діяльнісного, функціонально-стилістичного, системно-описового, соціокультурного та інших), залученню до шкільної практики розроблених сучасними лінгводидактами методик навчання (когнітивної, комунікативної).

Перспективними в процесі модернізації форм і методів удосконалення методичної компетенції вчителів української мови стають активні методи навчання (сугестивні, інформаційні, комунікативні та діяльнісні).

Ураховуючи сучасні вимоги до процесу одержання нових знань у закладах післядипломної освіти, які спрямовані на розвиток самостійності, самоконтролю й самооцінки вчителів, широко запроваджуємо до навчального процесу метод моделювання методичних ситуацій [6, с. 1]. Моделювання методичних ситуацій (на відміну від інших видів мисленого моделювання) – це створення таких ситуацій-моделей, де реальні об'єкти замінюються символами і взаємостосунки між учасниками діяльності складаються не природно, а організовані спеціально під керівництвом

викладача (тобто штучно). Метою моделювання методичних ситуацій є удосконалення готовності вчителів до проведення уроків української мови різних типів, у класах з різним профілем навчання, в освітніх закладах будь-якого типу навчання, реалізуючи інваріантну й варіативну складові шкільного курсу з української мови.

Останнім часом збільшується питома вага проектних технологій. Педагогічна технологія проектування на курсах підвищення кваліфікації словесників здійснюється через застосування методу проектів. У системі післядипломної освіти найактивніше використовуються такі типи проектів: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-орієнтовані. Проектна технологія орієнтована на активну самостійну діяльність, на розвиток творчого мислення, формування вмінь прогнозувати результати, інтеграцію знань із суміжних дисциплін.

Ефективною організаційною формою вдосконалення методичної компетентності вчителів української мови є тренінг, який, спираючись на досвід і знання його учасників, забезпечує ефективне використання різних педагогічних методів за рахунок створення позитивної емоційної атмосфери. Використовуючи тренінгові технології, тренер насамперед сприяє рефлексії учасниками отриманих знань, які мають трансформуватися через інтелект, досвід, емоційне переживання суб'єкта діяльності, що значною мірою забезпечує адекватний зворотній зв'язок. У процесі тренінгу учасники, завдяки зворотному зв'язку, виявляють брак умінь і навичок, а також неадекватність наявних установок і стереотипів. Це сприяє корекції неефективних моделей поведінки та їх заміни на нові, більш ефективні. З метою вдосконалення методичної компетенції вчителів української мови під час навчання на курсах підвищення кваліфікації доцільно реалізовувати партисипаторний підхід до проведення тренінгів (який базується на вірі в те, що люди ефективніше вчать, коли цінують їхні власні знання та спроможності, а також, коли вони здатні проаналізувати власний досвід та поділитися ним у комфортних обставинах). Перспективними з цієї точки зору стають такі види тренінгів як тренінг креативності (служує для вдосконалення у педагогів творчої уяви та мислення) і тренінг розв'язання різних педагогічних ситуацій (удосконалює навички педагогів до більш ефективної взаємодії з учнями).

Таким чином, практична реалізація методологічного принципу поліпарадигмальності навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів української мови дозволяє визначити провідні підходи до практичної підготовки словесників не лише загальнопрофесійної, а й методичної зокрема.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Перспективним напрямом *подальших наукових пошуків* у контексті порушеної проблематики вважаємо дослідження кожної зі складових процесу вдосконалення методичної компетенції вчителів української мови засобами курсів підвищення кваліфікації.

Публікація присвячена аналізу проблеми вдосконалення методичної компетенції учителів української мови (як складової професійно-педагогічної) засобами курсів підвищення кваліфікації. Охарактеризовані особливості роботи з педагогами.

Ключові слова: *методична компетентність, курси підвищення кваліфікації учителів.*

Публикация посвящена анализу проблемы усовершенствования методической компетенции учителей украинского языка (как составляющей профессионально-педагогической) средствами курсов повышения квалификации. Охарактеризованы основные особенности работы с педагогами.

Ключевые слова: *методическая компетентность, курсы повышения квалификации учителей.*

The article deals the analysis of ways of perfection of methodological competence in the system of in-service teachers training. system of in-service teachers training.

Key words: *methodological competence, system of in-service teachers training.*

Література

- 1. Васильєв І. Б.** Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка»: системний підхід / І. Б. Васильєв // Професійна освіта: теорія і практика. – 2000. – № 1–2. – С. 71–74.
- 2. Державна національна програма «Освіта»:** Україна ХХІ століття. – К. : ІСД, 1997. – 61 с.
- 3. Кузьміна Н. В.** Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьміна. – М. : Высш. шк., 1990. – 119 с.
- 4. Левина М. М.** Технологии профессионального педагогического образования / М. М. Левина. – М. : Академия, 2001. – 147 с.
- 5. Ніколенко Л.** Модернізація післядипломної педагогічної освіти в контексті особистісно орієнтованого підходу / Л. Ніколенко // Післядипломна освіта в Україні.– 2007. – № 2. – С. 38–41.
- 6. Остапенко Н.** Місце моделювання як методу навчання в педагогічному проектуванні : (на матеріалі лінгводидактики вищої школи) / Н. Остапенко. – Режим доступу : www.ukr-in-school.edu-ua.net/id/209.
- 7. Педагогіка** вищої школи : навч. посіб. /З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк. – 3-тє вид., перерод. і доп. – К. : Знання, 2007. – 246 с.
- 8. Петунин О. В.** Активізація процесу навчання на курсах підвищення кваліфікації учителів / О. В. Петунин // Методист. – 2005. – № 4. – С. 10–12.
- 9. Протасова Н.** Андрогогічна ідея і післядипломна освіта: постановка проблеми / Наталія Протасова // Шлях освіти.– 1998. – № 3. – С. 13–15.
- 10. Ситник О. П.** Професійна компетентність вчителя / О. П. Ситник // Управління школою. – 2006. – № 14 (134). – С. 2–9.

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ
ЛІКАРІВ**

Уміння правильно, послідовно, ясно, переконливо говорити й писати свідчить не тільки про культурний рівень людини, воно й є запорукою становлення соціально активної особистості й показником здібностей та якостей професіонала. Не є винятком і лікарі.

Розвиток мовлення – важливий аспект у навчанні мові, велика і складна галузь методики навчання мови. Сучасна методика розвитку мовлення має власні дослідницькі дані, необхідну дидактичну, психологічну та лінгвістичну базу. Питанню розвитку мовлення присвячено праці О. Біляєва, Н. Івашкевич, В. Мельничайка, М. Пентилюк, а також М. Жинкіна, Т. Ладиженської, Н. Пешковської, І. Соловйова та багатьох інших психолінгвістів і лінгводидактів.

У результаті визначено напрями роботи з розвитку мовлення, зміст мовленнєвої підготовки, окреслено шляхи вдосконалення мовленнєвих умінь тощо. Однак недостатню увагу приділено розвитку мовлення студентів – майбутніх фахівців.

Професійне навчання повинне продовжувати формувати й удосконалювати мовну особистість. У випускників шкіл ще недостатньо сформовані комунікативні вміння й навички застосування цих умінь у різних життєвих ситуаціях. Для віку студентів характерне зростання коефіцієнтів розумового розвитку, накопичення інтелектуального потенціалу, активізація пізнавальної діяльності. На цьому наголошує у своїх дослідженнях Б. Ананьєва, зазначаючи, що вік студентів (18-25 років) – це період складного структурування інтелекту „Мнемологічне ядро інтелекту людини цього віку характеризується постійним чергуванням піків або оптимумів функцій, що входять в це ядро. Це означає, що навчальні завдання завжди одночасно спрямовані як на розуміння, усвідомлення, так і на запам'ятовування та структурування в пам'яті студента матеріалу, що засвоюється, його збереження та цілеспрямовану актуалізацію [1, с. 235]”. Крім того, у людей цього віку спостерігається підвищений інтерес до слова як до засобу точної й повної передачі своїх думок, підвищується вимогливість до мовлення. „Словесне оформлення думок є також певною мірою засобом перевірки та уточнення знань, у цьому віці в результаті правильного навчання мислення стає самостійною сильною потребою особистості. Оволодіння усним і писемним мовленням, матеріалом підручників відкриває широкі можливості для задоволення цієї потреби [3, с. 76]”. Таким чином, вік студентів – продуктивний період для продовження формування й удосконалення розвитку мовної особистості як майбутнього фахівця.

Проблема розвитку мовлення студентів полягає й у тому, що у вищих навчальних закладах нефілологічного профілю кількість занять з

мови дуже обмежена й розвиток мовлення поєднується з вивченням основної програми курсу „Ділова українська мова”.

Мета курсу „Ділова українська мова” у медичному університеті – закласти основи підготовки спеціалістів з високим лінгвістичним рівнем грамотності та культури писемного усного ділового мовлення, навчати майбутніх лікарів використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери й мети висловлювання, використовувати лексику, оформляти та складати ділові папери, опрацьовувати тексти.

У таких умовах необхідно сформулювати вміння адекватно сприймати інформацію, уміння створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування, навчити етичних та естетичних норм у спілкуванні.

Метою нашої статті є визначення головних теоретичних засад розвитку зв'язного мовлення у вищих навчальних закладах медичного профілю.

Учені виділяють у роботі з розвитку мовлення кілька напрямків. В. Капінос, Н. Сергєєва, М. Соловейчик виокремлюють два напрямки: 1) навчання норм літературної мови, робота зі збагачення словника та граматичної будови мовлення учнів; 2) розвиток зв'язного (монологічного) мовлення. Н. Пашковська, Г. Іваницька, Л. Симоненкова окреслюють такі напрямки: 1) збагачення словникового запасу учнів та розвиток граматичної будови їх мовлення; 2) навчання норм літературної мови; 3) формування вмінь і навичок зв'язного мовлення. О. Біляєв у поняття розвитку мовлення включає такі складові: 1) збагачення мовлення учнів з погляду лексичної і граматичної структури; 2) засвоєння учнями норм літературної мови; 3) формування умінь і навичок зв'язного мовлення на основі понять „текст” і „стиль”.

Т. Ладиженська у системі розвитку мовлення виділяє такі підсистеми: 1) збагачення мовлення учнів лексичними засобами; 2) збагачення мовлення учнів граматичними засобами; 3) попередження та подолання помилок у вимові, використанні слів та їх форм, у побудові речень; 4) розвиток зв'язного мовлення (усного і писемного).

Таким чином, у першу чергу звертається увага на збагачення мовлення учнів лексичними та граматичними засобами. Оволодіння нормами літературної мови формує навички правильного відтворення слова, словоформи, будови словосполучення та речення. Робота зі збагачення словникового запасу школярів виховує вміння не тільки правильно, але й доречно, з урахуванням вимог контексту використовувати мовні засоби в мовленні. Унаслідок навчальних дій у цьому напрямку збагачується словниковий запас, а також активний запас граматичних конструкцій, виробляється гнучкість у використанні мовних засобів.

Ці напрями й повинні визначити стратегічні засади розвитку мовлення майбутніх лікарів.

Система розвитку зв'язного мовлення вимагає підходити до мовлення не тільки як до тексту, але і як до процесу його породження

(дії). Цей напрямок основну увагу звертає на зміст висловлювання і на мовленнєву ситуацію, учить орієнтуватися в ній (уявляти співрозмовника, умови і завдання спілкування).

Предметом роботи з розвитку мовлення на заняттях з курсу „Ділова українська мова” є функціонування мовної одиниці (звука, частини слова, слова, словоформи, словосполучення, речення), під якою ми розуміємо „не просто значення, функцію, роль тієї чи іншої одиниці мови у системі мови, а призначення, застосування, використання мовних засобів для передачі деякого „інтелектуального”, або „логічного” змісту, їх уживання в живому спілкуванні, організацію мовних одиниць та їх взаємодію в комунікативному акті, реалізацію потенціальних властивостей мовних одиниць у мовленні залежно від особливостей самих засобів, мети висловлювання, намірів мовця [8, с. 10]”. Вивчення функціонування одиниць мови – це вивчення призначення і використання мовних одиниць у висловлюванні, у зв’язному мовленні. Таким чином, розвиток мовлення студентів-медиків синтезується з вивченням і повторенням функціональних мовних одиниць, що і є основою для виділення розділів роботи з розвитку мовлення на заняттях з курсу „Ділова українська мова”.

Учені-методисти зазначають, що чинниками, які „сприяють розвитку мовлення учнів у процесі опрацювання програмових тем є врахування специфіки фактичного мовного матеріалу, раціональна організація навчання, характер навчальних ілюстрацій та текстів, види тренувальних вправ, створення середовища, що стимулювало б зусилля учнів, спрямовані на формування і удосконалення навичок мовлення [7, с. 17]”. Це положення враховує також і своєрідність розвитку мовлення студентів.

Зміст роботи над зв’язним мовленням – формування у студентів-медиків таких умінь:

- 1) уміння розкривати тему й головну думку висловлювання;
- 2) уміння збирати й систематизувати матеріал висловлювання;
- 3) уміння вдосконалювати написане;
- 4) уміння будувати висловлювання в певній композиційній формі;
- 5) уміння висловлювати свої думки правильно, точно, ясно;
- 6) уміння будувати висловлювання й поводити себе згідно з етичними та естетичними нормами у спілкуванні.

У формуванні й удосконаленні мовної особистості – майбутнього медика вирішальну роль відіграє продумана система вправ і завдань, які вимагають від студентів активної мовленнєвої діяльності, оперування вивченим матеріалом, синтезу різноманітних мовних одиниць.

Вправи розраховані на організацію репродуктивної діяльності студентів, необхідної для вироблення комунікативних умінь і навичок. При створенні системи вправ найбільша увага звертається на їх зміст (репродуктивна і творча) та вид діяльності студентів .

Відповідно до основних напрямків роботи над мовними засобами в аспекті розвитку мовлення услід за Т. Ладиженською виділяємо таку низку вправ:

- 1) вправи, розраховані на засвоєння норм літературної мови;
- 2) вправи, що передбачають збагачення мовлення студентів синонімічними (співвідносними) засобами мови, до яких приєднуються:
 - а) вправи, спрямовані на формування вмінь відбирати з низки співвідносних мовних засобів найбільш доречні для вираження змісту висловлювання відповідно до завдань і обставин мовлення;
 - б) вправи, які орієнтують на вироблення вмінь сполучати мовні засоби у зв'язному висловлюванні.

Аналіз готового матеріалу варто використовувати під час повторення й навчального матеріалу про стилі й жанри мовлення. Аналізуються тексти різних стилів щодо використання у них мовних засобів.

Робота з розвитку мовлення студентів – майбутніх лікарів повинна бути систематичною, пронизувати весь курс „Ділова українська мова”. Так, під час опрацювання теми „Лексичний аспект ділового мовлення” студенти-медики виконують такі завдання:

Завдання 1. Дібрати власне українські синоніми до наведених іншомовних слів.

Анемія, вакцинація, вібрація, дефект, експеримент, симптом, адаптація, генезис.

Завдання 2. Дібрати до іншомовних слів українські відповідники.

Стимулювати, пріоритетний, домінувати, форсувати, лаконічний, екстрений.

Тема „Морфологічний аспект ділового мовлення” передбачає використання вправи на утворення мовних одиниць.

1) Від поданих імен утворити чоловічі та жіночі імена по батькові.

Степан, Дмитро, Ігор, Георгій, Ілля, Микола, Аркадій, В'ячеслав, Євген.

2) Запишіть речення, використовуючи поданий лексичний матеріал. Зверніть увагу на відмінкові закінчення іменників.

Біль локалізується (де?)

ділянка серця, бік

біль іррадіює (куди?)

Хворий лежить (де?)

ліжко, операційний стіл

хворого поклали (куди?)

На особливу увагу заслуговують вправи, що передбачають редагування текстів різних стилів. З метою виправлення виявлених

недоліків на різних рівнях (у словотворенні, слововживанні, синтаксичній побудові речень, створенні тексту).

Таким чином, зазначені вправи допомагають організувати репродуктивну діяльність студентів і сприяють виробленню навичок синтезувати різноманітні мовні одиниці. Завдання такого типу виробляють у майбутніх медиків навички використання різних мовних засобів відповідно до сфери й мети висловлювання, правильного вживання професійної лексики, допомагають формувати в майбутніх фахівців високий лінгвістичний рівень грамотності.

У статті розкрито теоретичні основи розвитку мовлення майбутніх лікарів, розглянуто основні напрямки розвитку мовлення і основні види вправ для занять з курсу „Ділова українська мова” у медичному ВНЗ.

Ключові слова: розвиток мовлення, напрями розвитку мовлення майбутніх лікарів.

В статье раскрыты теоретические основы развития речи будущих врачей. Рассматриваются основные направления развития речи, основные виды упражнений для занятий по курсу „Деловой украинский язык” в медицинском вузе.

Ключевые слова: развитие речи, направления развития речи будущих врачей.

Theoretical bases of speech of future doctors are represented in this article. The main branches of development of language and the most important and popular kinds of exercises for classes of "Business Ukrainian language" in Medical University are given here.

Key words: speech development, vocational vocabulary, language competence of students.

Література

- 1. Ананьева Б. Г.** Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьева // Психологические труды : в 2 т. – М., 1989. – Т. 2. – 322 с.
- 2. Беляев О. М.** Сучасний урок української мови : (4-8 кл. загальноосвітньої школи) : навч.- метод. посіб. / О. М. Беляев. – К. : Рад. шк., 1981. – 117 с.
- 3. Зимняя И. А.** Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Логос, 2004. – 384 с.
- 4. Капинос В. И.** Развитие речи : теория и практика обучения : 5–7 кл. : кн. для учителя / В. И. Капинос, Н. Н. Сергеева, М. С. Соловейчик. – М. : Просвещение, 1991. – 342 с.
- 5. Ладыженская Т. А.** Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т. А. Ладыженская. – М. : Педагогика, 1975. – 255 с.
- 6. Удосконалення** змісту методів навчання української мови / В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, М. П. Рожило. –К. : Рад. шк., 1982. – 216 с.
- 7. Методика** развития речи на уроках русского языка : пособие для учителей / под ред. профессора Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
- 8. Пашковская Н. А.** Лингводидактические

основы обучения русскому языку : пособие для учителя /
Н. А. Пашковская. – К. : Рад. школа, 1990. –192 с.

УДК 372.881.116.12:004

Ю. Шепетко

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ МОЛОДОГО ПОКОЛІННЯ

Наприкінці 20 сторіччя роль інформаційних технологій у навчанні майбутніх спеціалістів значною мірою зростає. Державі потрібні висококваліфіковані й обізнані фахівці в різних галузях роботи з використанням комп'ютерних технологій. Інформаційна компетентність стає важливою складовою професіограми сучасного працівника.

Комп'ютер стає основним засобом здобуття інформації, комунікації, провідним засобом навчання.

До засобів навчання відносять (О. Біляєв, С. Гончаренко, Л. Кулінська, В. Мельничайко, М. Пентиліук, К. Плиско, Л. Рожило та ін.) тексти різних стилів і типів мовлення, шкільний підручник, дидактичні матеріали, довідники, наочні посібники різних типів, технічні засоби, серед яких останнім часом провідне місце посідає комп'ютер.

Створення комп'ютерної підтримки в навчанні мови є одним з найбільш цікавих і перспективних напрямків сучасної лінгводидактики. Комп'ютеризація навчання дозволяє внести істотні зміни в організацію уроку мови, під час якого максимально реалізуються принципи диференціації, інтенсифікації та індивідуалізації навчання. У навчанні з використанням комп'ютера максимально реалізується принцип зворотного зв'язку, що дозволяє використовувати не тільки навчальну інформацію, але й керувати діяльністю учнів, студентів. Крім того, комп'ютеризоване навчання передбачає активне сприйняття інформації, яка досі була можливою лише під час індивідуального навчання або групових формах навчальної діяльності. Отримання інформації від машини, негайний зворотний зв'язок, виправлення помилок, перехід до виконання наступного завдання вимагають постійної активності учня, студента. Пасивне запам'ятовування теоретичного матеріалу змінюється практичною діяльністю, спрямованою на засвоєння, формування вмінь та навичок у тих чи інших комунікативних ситуаціях. Для цього використовуються комп'ютерні програми, що передбачають виконання різних видів робіт: сприймання теоретичного матеріалу, закріплення його шляхом виконання тренувальних вправ, завдань репродуктивного і творчого характеру.

Однак інформативна функція комп'ютера використовується недостатньо. Прикметною ознакою сьогодення стає розробка новітніх електронних засобів навчання: підручників, словників, навчальних і контрольних програм тощо. Проте в лінгводидактиці ще не визначені й

не описані повною мірою переваги й недоліки їх застосування.

Мета цієї статті полягає в аналізі електронного підручника з української мови, як важливого засобу навчання і виховання молодого покоління.

Завдання – вивчити лінгводидактичні засади використання електронного підручника, визначити своєрідність його застосування (на відміну від друкованого традиційного підручника).

Інформатизація суспільства відбувається завдяки впровадженню комп'ютерних технологій і програмного забезпечення в навчальні заклади. Комп'ютерні технології передбачають організацію комунікативних навичок у процесі роботи з комп'ютером.

Україна як європейська держава стоїть на порозі повної інформатизації суспільства, про що свідчить прийнятий закон Верховною Радою України „Про Концепцію національної програми інформатизації”, у якому зазначено: „Інформатизація освіти спрямовуватиметься на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, упровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них - індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість урахувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо [1]”. Отже, результатами інформатизації освіти мають бути:

- розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості);
- удосконалення змісту, а відтак розробка адекватних йому методів і засобів навчання відповідно до рівня світових стандартів;
- скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів;
- інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності.

На сучасному етапі комп'ютерні технології дозволяють вирішувати процес видання підручників нового типу – електронні підручники.

Проблемами теорії та практики електронних навчальних видань займалися М. Беляєв, В. Вимятін, С. Григор'єв та інші [2], П. Залманов [3] та ін. Окремі аспекти використання електронного підручника досліджувалися в роботах О. Бондар, А. Вихтуновської, Л. Гризун, В. Лепченко, Т. Марченка, Т. Соколовської, М. Турова та ін. Серед українських дослідників електронні засоби навчального призначення досліджують: В. Биков, А. Гуржій, М. Жалдак, Ю. Жук, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, С. Раков та ін.

Особливості комп'ютерного навчання української мови стали предметом дослідження О. Горошкіної, С. Карамана, А. Манако,

А. Нікітіної, Г. Шелехової та ін. Так, у статті Г. Шелехової, А. Манако, Я. Остаф „Комп'ютерні технології у навчанні мови” зазначено, що цей засіб навчання сприяє реалізації низки дидактичних завдань: інтенсифікувати навчальний процес, активізувати пізнавальну діяльність учнів, пробудити інтерес до навчання, підвищити рівень знань; забезпечити диференціацію та індивідуалізацію навчання, адже під час роботи з комп'ютером організовується активна пізнавальна діяльність кожного учня з урахуванням його індивідуальних можливостей засвоєння навчального матеріалу [4, с. 33].

Особливої актуальності набуває проблема створення електронних навчальних видань: підручників, посібників, довідників тощо. У статті О. Козлова та ін. подається визначення комп'ютерного підручника: „Комп'ютерний підручник становить сукупність програмно-апаратних засобів і навчально-методичних видань, об'єднаних спільним задумом і тематикою та має на меті інтенсифікацію навчального процесу на основі застосування персонального комп'ютера у навчальній роботі [5, с. 98]”.

Існує певна невизначеність в окресленні значення терміна „електронний підручник”. При його визначенні використовуються такі поняття: педагогічний програмний засіб, апаратне та програмне забезпечення, комп'ютерна програма та інші [6]. Можна відзначити виокремлення деякими авторами також таких термінів, як: „навчальний матеріал на машинних носіях” та „автоматизований навчальний курс” тощо, що є дуже близькими до поняття „електронний підручник” [7].

На основі аналізу наукових студій пропонуємо визначення електронного підручника.

Електронний підручник – це комп'ютерний програмний засіб, який відповідає навчальній програмі, розрахований на впровадження науково-методичного комплексу з використанням загальнодидактичних принципів.

Наведене визначення стосується підручників з дисциплін різних циклів. Зважаючи на унікальність, навчально-виховний і когнітивно-комунікативний потенціал української мови, необхідно виокремити термін „**електронний підручник з української мови**”. На нашу думку, це – провідний засіб навчання нового покоління, укладений відповідно до державних стандартів, програм, побудований відповідно до загальнодидактичних принципів навчання, а також з урахуванням специфічних принципів, насамперед дискурсивності, комунікативної спрямованості, діалогізації суб'єктів навчання (учитель – учень, викладач - студент).

Мета підручника – сприяти формуванню мовної особистості учня, студента. Електронний підручник відкриває великі перспективи в методиці викладання теоретичного й практичного матеріалу. Він має низку позитивних властивостей, що докорінно відрізняють його від традиційних підручників. Покажемо це за допомогою таблиці:

| Електронний підручник | Традиційний підручник |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Теоретичний матеріал | Теоретичний матеріал |
| Багатоваріантні завдання для перевірки знань | Вправи |
| Слайди і відеофрагменти, ілюстрації, репродукції, аудіо-, відеосупровід. | Ілюстрації, репродукції |
| Тести | Тести |
| Словники різних видів (тлумачний, орфоепічний, орфографічний тощо) | Російсько-український словник (скорочено), орфографічний (скорочено). |
| Гіперпосилання | |
| Зворотний зв'язок | |

Спільні ознаки електронного й традиційного друкованого підручника полягають у висвітленні теоретичного матеріалу, який репрезентовано на сучасному рівні; матеріал викладається систематично, що свідчить про завершеність теми. Але електронний підручник на відміну від традиційного повинен бути стислим та коротким (для зручного читання з екрана), заголовки повинні бути короткими; він містить багатоваріантні завдання для перевірки знань із зворотним зв'язком; наочність, яка пропонується в електронному підручнику (далі ЕП) значно ефективніша, бо є змога використовувати мультимедійні технології, зокрема слайди і відеофрагменти, звуковий супровід, гіперпосилання тощо. Електронний підручник можна доповнювати теоретичним і практичним матеріалом, коректувати, удосконалювати. Тестова форма перевірки знань дозволяє одразу отримати результат, проаналізувати помилки, ознайомитися з порадами та рекомендаціями. Полегшує роботу учнів, студентів і робота зі словниками, що заощаджує час у порівнянні з пошуком потрібного слова в друкованих словниках. До того ж, на жаль, не всі навчальні заклади забезпечені потрібними словниками.

Своєрідність електронного підручника як електронного засобу навчання полягає в тому, що він розрахований на:

- розвиток творчого потенціалу;
- удосконалення комунікативних здібностей;
- уміння експериментувати;
- збагачення словникового запасу;
- активізацію пізнавальної діяльності;
- індивідуалізацію особистості;

- взаємозв'язок з сучасними тенденціями.

Правильно організована викладачем робота з використанням електронного підручника дає змогу залучити учня чи студента до навчального процесу, тим самим активізувати їхню пізнавальну діяльність на заняттях і при самостійному опрацюванні матеріалу.

Особливість електронного підручника з української мови вбачається в пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля.

Необхідність використання електронних підручників є незаперечним фактом. Учні та студенти набувають необхідних умінь, знань, навичок при використанні електронного підручника для вирішення конкретних завдань (робота з таблицями, картками, редагування словосполучень і речень, словниковий переклад).

Основні функції ЕП полягають у його інформативності – зберіганні й обробці великого обсягу інформації; реалізації функції тренування – формування вмінь і навичок при повторенні й закріпленні матеріалу; контролюючої функції – здатності здійснювати підсумковий контроль результатів виконаної роботи.

Електронний підручник виконує функції не тільки викладача, а й репетитора, який дозволяє й допомагає кожному вибрати більш зручний режим при вивченні матеріалу, використовуючи при цьому такі методи навчання, як зображення ситуації, коментування, пояснення, також не забуваючи про традиційні прийоми навчання, насамперед спостереження над мовленням.

Електронний підручник характеризується принципами проблемного навчання, що передбачає постановку проблемних завдань, наприклад: зрозуміти вислів, проаналізувати ситуацію, запропонувати вирішення нагальної проблеми, довести правильність своїх дій у різних ситуаціях, висловити власну думку, уміти дати відсіч супротивнику – усі ці завдання розвивають комунікативні функції учня і студента, допомагають засвоїти не тільки теоретичний матеріал з подальшим практичним удосконаленням, а розвивають і вдосконалюють творчі здібності молоді людини.

Ефективність використання електронного підручника залежить від таких чинників: зміст навчального матеріалу, насиченість наочністю, велика кількість прикладів, відтворення і вирішення проблемних ситуацій. Ефективним буде вважатися заняття з використанням електронного підручника, де вищезазначені чинники будуть реалізовані повною мірою.

Таким чином, електронний підручник є ефективним засобом навчання, який дозволяє реалізувати основні загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи на більш високому рівні в порівнянні з традиційним підручником. При розробці електронного підручника необхідно спиратися на комп'ютерні технології і програмне

забезпечення, що забезпечує змістовність електронних підручників для навчання молодого покоління.

У роботі запропоновано визначення „електронний підручник”. Розглянуто лінгводидактичний потенціал електронного підручника. Проаналізовано функції електронного підручника та ефективність його використання в сучасному середовищі.

Ключові слова: електронний підручник, проблемне навчання.

В работе предложено определение „электронный учебник”. Проанализировано лингводидактический потенциал электронного учебника, а также функции, рассмотрено условия его эффективного использования.

Ключевые слова: электронный учебник, проблемное обучение.

The definition “An Electronic textbook” is suggested in the work. The textbook is considered as tutorial that foresees the development and upbringing of communicative abilities of young generation. The functions of electronic textbook and the effectiveness of its use in the modern society.

Література

1. **Закон** України “Про Концепцію Національної програми інформатизації”, прийнятий 4 лютого 1998 р. № 75/98-ВР // Інформаційне законодавство : зб. законодавчих актів : у 6 т. / за заг. ред. Ю. С. Шемшученка, Т. С. Чижа. – Т. 1: Інформаційне законодавство України. – К., 2005. – С. 3–9
2. **Теоретические** основы создания образовательных электронных изданий / Беляев М. И., Вымятин В. М., Григорьев С. Г. и др. – Томск, 2002. – 204 с.
3. **Залманов П. Б.** Интерпретация содержания образования в программном продукте “Электронный учебник” / П. Б. Залманов // VIII Междунар. конф. “Применение НИТ в образовании”. – Троицк, 1997. – С. 107–112.
4. **Шелехова Г.** Комп’ютерні технології у навчанні мови / Галина Шелехова, Алла Манако, Ярослава Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33–35.
5. **Козлов О. А.** Некоторые аспекты создания и применения компьютеризированного учебника / О. А. Козлов, Е. А. Солодова, Е. Н. Холодов // Информатика и образование. – 1995. – № 3. – С. 6–13
6. **Жук Ю. О.** Електронний підручник та проблема систематики комп’ютерно-орієнтованих засобів навчання Ю. О. Жук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – К., 2000. – Вип. 25. – С. 17–23.
7. **Компьютерная** технология обучения : словарь-справочник / под ред. В. И. Гриценко, А. М. Довгяло. – Киев, 1992. – 89 с.

УДК 81: [371.13:372.4]

Г. Шикарева

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ПОНЯТЬ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Окремим напрямом професійної підготовки вчителя початкової школи є спеціальна лінгвістична та методична підготовка до викладання рідної мови, яка включає процес засвоєння теоретичних знань та вироблення практичних умінь і навичок з рідної мови в методиці навчання мови в 1-4 класах. Таким чином, йдеться про мовну й мовленнєву компетенцію майбутніх фахівців, оволодіння ними комплексом необхідних лінгвістичних і комунікативних умінь.

Головною функцією лінгводидактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів у ВНЗ є забезпечення їх науково-методичними знаннями про процес мовної й літературної освіти, основою якої є формування елементів логічної структури мовного навчального матеріалу, таких, як лінгвістичні поняття.

Незважаючи на важливість цієї функції, шляхи формування лінгвістичних понять у майбутніх учителів початкових класів у фаховій літературі висвітлені недостатньо. Цей зумовлює *актуальність* нашої публікації.

Мета статті – виокремити особливості формування лінгвістичних понять у майбутніх учителів початкових класів.

З мети випливають *завдання*:

- розкрити зміст терміна „поняття” в психолого-педагогічному та лінгвістичному планах;
- визначити напрями, етапи формування понять у майбутніх учителів початкових класів;
- виділити провідні аспекти формування понять у процесі професійної підготовки.

З погляду психології (Л. Виготський, П. Гальперін, О. Леонт'єв, Н. Талізін) оперувати поняттями означає мислити, а опанування поняття означає володіння всією сукупністю знань про предмети або явища, до яких це поняття стосується [2, 3, 4, 10].

Поняття визначається як символічне узагальнене уявлення предметів, людей або подій, що мають, щонайменше, одну спільну мету, яка виявляється незалежно від якихось приватних ситуацій.

Під поняттям розуміється узагальнена інформація про безліч об'єктів, які представлені наборами значень, ознак, яка відображає характерні для цієї безлічі логічні стосунки між окремими значеннями ознак, є достатньою для розрізнення за допомогою деякого правила розпізнавання об'єктів, що не належать йому. Слово „узагальнена” в цьому випадку означає, що поняття включає лише істотні значення

ознак, що характеризують безліч об'єктів у цілому, і не включає приватні значення ознак, що індивідуалізують окремі об'єкти [10].

Л. Виготський підкреслював, що, відштовхуючись від понять, які вже є в людини, та починає вивчати який-небудь предмет. Це означає, що людина на їх основі формує деякі досить прості нові поняття. Наприклад, у процесі формування фонетичних понять відштовхуються від понять артикуляцій: голосні звуки вимовляють без перешкод, а приголосні – через ніс або утворюють за допомогою передньої частки язика, наближеної до верхніх зубів і так далі [2].

Згідно з теорією поетапного формування розумових дій П. Гальперіна, поняттям, що утворилося, є результат аналітико-синтетичних дій, які з'явилися внаслідок віддзеркалення, виділення і співвідношення, синтезування істотних ознак об'єктів. При цьому поняття повинні формуватися не ізольовано один від одного, а виступати як елементи системи, що знаходяться один з одним у відповідних стосунках [3].

На думку американського психолога Брунера, формування лінгвістичних понять є складним процесом, у результаті якого суб'єкт навчається пізнавати ознаки, категорії, властиві кожному з понять. Найчастіше формування понять іде від якогось середнього рівня узагальненості у двох напрямках – від вузьких до більш глобальних категорій. Брунер розрізняє прості поняття, що характеризуються лише однією спільною властивістю, і складні поняття, у визначення яких входять декілька властивостей. Наприклад, фонетичне поняття „звук” – це просте поняття, що характеризується однією ознакою, а морфологічні поняття, як „іменник”, „прикметник”, „дієслово” та ін. – складні поняття, які включають безліч категорій і особливостей [11].

Педагогічна наука (Ю. Бабанський, В. Бондар, М. Данилов, І. Лернер, В. Онищук, І. Підласий, О. Савченко, М. Скаткін, М. Махмутов) пов'язує формування понять з процесом засвоєння нових знань, де відображаються власні уявлення учня про суть предметів, явищ, процесів, які вивчалися за допомогою педагога або самостійно. Поняття ці не завжди виразні й правильні. Процес формування понять поступово розвивається в кількісному і якісному відношенні [1, 5, 6, 7, 9].

М. Махмутов відзначає, що формування понять починається з процесу сприйняття, який зумовлює процес усвідомлення, осмислення значення нового поняття й способу дії. При цьому глибше й більш усвідомлене формування поняття відбувається лише в процесі вживання в практичній ситуації [7]. Цю думку підкреслює І. Лернер, який відзначає, якщо учень дійсно засвоїв поняття, то він уміє його й застосувати. І навпаки, невміння застосувати поняття ясно свідчить про те, що поняття або не засвоєно, або засвоєно помилково, тобто до змісту поняття, що усвідомлюється учнем, увійшли неістотні, випадкові ознаки [5].

З погляду лінгвістичної науки (М. Вашуленко, С. Дорошенко, М. Львов, М. Пентилюк) поняття розуміються як система окремих категорій, які беруться з наявних ще до початку даного предмета „Українська мова” запасу понять, тобто поняття мають істотні дидактичні підстави. Лінгвістичні поняття використовуються для позначення однорідних груп фактів, подій, явищ та інших елементів у реальному світі. Вони є сукупністю ознак, що визначаються. У понятті зосереджене те спільне, що об'єднує окремі елементи в один клас, узагальнює предмети деякого класу за їх своєрідними ознаками [6, 8, 9].

С. Дорошенко розкриває специфіку формування лінгвістичних понять у майбутніх учителів початкових класів. Він підкреслює, що поняття формуються внаслідок тривалої роботи над відповідним мовним матеріалом. Ця робота складається з таких компонентів, як сприймання окремих однорідних мовних явищ, абстрагування, виділення істотних для даної групи явищ ознак, узагальнення їх у терміні. Майбутньому вчителю необхідно з'ясувати природу поняття, тобто правильно включити його в систему причинно-наслідкових зв'язків. Неточне, неправильне нерозуміння понять їх істотних ознак веде до поверхового формування понять, уживання поняття в переносному значенні, несуроворості використання поняття, часте вживання і змішування багатьох лінгвістичних понять, що може виявитися на якості лінгвістичної освіти майбутніх учителів [8].

Формування лінгвістичних понять починається від засвоєння визначень. З одного боку – це логічна операція, за допомогою якої встановлюється зміст поняття, з іншого боку – це пропозиція, що фіксує зміст поняття в мовному (знаковому) виразі. Під визначенням ми розуміємо вислів, що дозволяє відрізнити, відшукувати, будувати який-небудь об'єкт, формулювати значення, що вводиться, або уточнювати значення терміна, що вже існує в науці [8].

Визначення висвітлює структурні компоненти поняття: обсяг і зміст. Під *обсягом* поняття розуміється той клас об'єктів, які відносяться до цього поняття, об'єднуються ним. Наприклад, до лінгвістичного поняття „фонетика” входить сукупність звуків, їх закономірні зміни в мовному потоці, а також під час словозміни й словотворення. До обсягу поняття „звуки” входять, наприклад, звуки: голосні і приголосні, лабіалізовані і нелабіалізовані, дзвінкі і глухі, м'які і тверді.

Під *змістом* понять розуміється система істотних властивостей, за якою відбувається об'єднання даних об'єктів в єдиний клас. Наприклад, *корінь, суфікс, префікс, закінчення – це морфеми, з яких складаються слова; морфема – це значуща частина слова, яку можна виділити в структурі слова шляхом співвідношення його з іншими словами.*

Ознаки, що входять до поняття ознаки за їх роллю в реалізації основних функцій поняття розділяються на два типи – *розділові і об'єднані*. До розділових ознак належать такі, які за межами обсягу поняття не зустрічаються взагалі або зустрічаються рідко. Ці ознаки

найбільш ефективні в процесі формування лінгвістичних понять у вищій школі.

Об'єднаними ознаками називаються ті, які властиві всім або багатьом елементам поняття, але можуть бути поширені й за межами поняття. Наприклад, для морфологічних понять характерне те, що вони повноправні частини мови, які мають лексичне і граматичне значення.

За числом елементів обсягу поняття розрізняють *одиночні* поняття, обсяги яких складаються з одного елемента (наприклад, *звук*), і *спільні*, обсяги яких включають більше, ніж один елемент (наприклад, *іменник*).

У процесі формування лінгвістичних понять необхідно забезпечити роботу над новим матеріалом, тобто навчальну діяльність, до якої можуть входити: прийоми вичленування ознак предметів і явищ, відбір найбільш істотних з них, узагальнення цих ознак у формованому понятті; прийоми порівняння й виявлення рис схожості й відмінності; прийоми аналізу й синтезу предметів і явищ; прийоми абстрагування, способи абстракції; уміння розглядати предмет з різних боків; прийом логічної аргументації; уміння планувати майбутню роботу тощо.

Наприклад, під час формування понять „іменник” і „прикметник” необхідними і спільними властивостями є: 1) *повнозначна частина мови*; 2) *визначення граматичних значень*; 3) *установлення роду, числа, відмінків*; 4) *зміна за родами, числами і відмінками*.

У процесі формування понять найважче навчити розрізняти необхідні й достатні ознаки поняття. Майбутні вчителі повинні розуміти, що ознаки, які в обов'язковому порядку є в усіх поняттях, називаються необхідними. Наприклад, *іменник* обов'язково повинен відповідати на питання *хто?* або *що?* Багато помилок у майбутніх вчителів пов'язано саме з тим, що вони з необхідними ознаками діють, як з ознаками достатніми. Наприклад, до першої відміни іменників належать іменники чоловічого і жіночого родів, але необхідною ознакою є закінчення – *а* (*-я*).

Зміст навчального матеріалу характеризується певною системою внутрішніх зв'язків між поняттями. У результаті навчання відбувається формування й зміцнення певної системи зв'язків між поняттями. Для того, щоб навчити управляти процесом формування понять і встановити зв'язки між окремими поняттями, потрібно кожному викладачеві під час підготовки до занять проводити попередній логічний аналіз тих понять, які необхідно засвоїти. Це дає можливість заздалегідь намітити ті форми аналізу й синтезу навчального матеріалу, через які належить провести на шляху засвоєння знань.

Таким чином, у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів формування лінгвістичних понять включає засвоєння причинно-наслідкових зв'язків, розуміння й відтворення визначення поняття, його істотних ознак. Іншими словами, запам'ятовування визначень понять є необхідною, але не достатньою умовою їх засвоєння. Коли майбутній фахівець відтворює визначення понять (формулювання),

він показує репродуктивний рівень. Проте, уміючи відтворити визначення поняття, майбутній учитель не завжди вміє встановлювати необхідні й достатні ознаки поняття: розпізнавати об'єкти, категорії, що належать до даного поняття тощо. Тобто тут необхідно не просто відтворення вивченого поняття, а вміння аналізувати поняття і стосунки між ними, виділяти властивості, істотні для перетворення об'єкта, складати план перетворення об'єкта, категорій, перетворювати поняття, тобто застосовувати поняття в практичній діяльності.

У статті розглядаються напрями, етапи формування лінгвістичних понять у майбутніх учителів початкових класів, розкривається зміст „поняття” з погляду психології, педагогіки, лінгвістики, здійснюється спроба виділити ряд найбільш важливих аспектів формування понять у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: термін „поняття”, формування лінгвістичних понять.

В статье рассматриваются направления и этапы формирования лингвистических понятий у будущих учителей начальных классов, раскрывается содержание „понятие” с точки зрения психологии, педагогики, лингвистики, осуществляется попытка выделить ряд наиболее важных аспектов формирования понятий в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: термин „понятие”, формирование лингвистических понятий.

The article considers directions and stages in formation of linguistic concepts of future elementary school teachers; it develops the contents „meaning” from the psychology, pedagogy and linguistics points of view; it makes the attempt to mark out a number of the most important aspects in formation of concepts during vocational training.

Література

- 1. Бондар В. І.** Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
- 2. Выготский Л. С.** Вопросы детской психологии / Выготский Л. С. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
- 3. Гальперин П. Я.** Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Исследование мышления в психологии. : сб. науч. тр. – М., 1996. – 325 с.
- 4. Леонтьев А. А.** Основы психолінгвістики / А. А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999. – 287 с.
- 5. Лернер И. Я.** Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
- 6. Львов М. Р.** Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 1988. – 239 с.
- 7. Махмутов М. И.** Современный урок / М. И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1985. – 184 с.
- 8. Методика** викладання української мови : навч. посіб. / С. І. Дорошенко, М. С. Вашуленко, О. І. Мельничайко та ін. ; за ред. С. І. Дорошенка. – К. : Вища шк., 1992. – 398 с.
- 9. Савченко О. Я.**

Дидактика початкової школи /О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом освоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 203 с. **11. Bruner J. S.** A Study of Thinking / J. S. Bruner. – New York : John Wiley and Sons, 2002. – P. 15-22.

УДК 37.032:61-057.875

Т.О. Скрябіна

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНОЇ СФЕРИ У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ідеологічна криза українського суспільства призвела ситуації аксіологічного драматизму: так звана переоцінка цінностей стала передумовою слабкості й нежиттєздатності ціннісно-нормативної системи сучасної спільноти. Потужним важелем у відновленні ціннісного балансу є освіта, зокрема гуманітарна. Переорієнтація навчально-виховного процесу у вищій школі на аксіологічний, валеологічний підходи та принципи діяльності дасть можливість розвинути у студентів аксіологічне бачення світу, аксіологічну свідомість, сформувати систему ціннісних орієнтацій.

Проблема формування ціннісних орієнтацій у молоді є нагальною проблемою виховання, адже саме ціннісні орієнтації стають векторами діяльності соціального суб'єкта, регулюють його особистісну і професійну поведінку, стають підґрунтям духовності людини. Складні питання формування ціннісних орієнтацій у молоді знаходяться у центрі наукових інтересів багатьох дослідників (Н.Асташової, І.Беха, С.Воловича, А.Горустовича, Г.Єскіної, І.Зязюна, І.Іванюк, П.Ігнатенка, А.Лазарука, О.Норова, А.Олексюка, А.Павліченка, М.Попова, А.Похресника, А.Стойлік, О.Сухомлинської, О.Ціховської, М.Яницького та ін.).

Особливої значущості вивчення процесу формування цінних орієнтацій і безпосереднє їх формування набуває у медичній освіті, оскільки у медицині об'єктом діяльності стає безпосередньо людина – найголовніша цінність буття. Незважаючи на постійний інтерес науковців до проблеми формування ціннісних орієнтацій у студентів, саме у сфері медичної освіти цей процес вивчений недостатньо. Формуванню ціннісних орієнтацій, розробці шляхів і методів аксіологічної освіти має передувати діагностика стану системи ціннісних орієнтацій вихованців.

Метою нашої статті є аналіз ціннісної сфери студентів медичного університету і визначення рівня володіння аксіологічними знаннями, навичками ціннісної поведінки.

Нами було проведено константувальний експеримент, у ході якого ми використовували такі різноманітні психолого-педагогічні методи, як анкетування, бесіда, рейтинг, самооцінка, тестування, а також методи математичної статистики, методи кількісної обробки даних (порядкові, бальні шкали, визначення індексу).

Експеримент проводився на базі Луганського державного медичного університету зі студентами, які навчаються за спеціальностями «Лікувальна справа» і «Педіатрія». Згідно завдань дослідження нами було виокремлено вибіркочну сукупність у кількості 516 осіб – студенти набору 2006 та 2007 років (перша вибіркочна сукупність – це експериментальна група, куди увійшли 270 студентів набору 2007 року, друга – це контрольна група, до якої увійшли 246 студентів набору 2006 року).

З метою діагностування стану ціннісної системи майбутніх лікарів нами розроблені критерії дослідження: **аксіологічно-гностичний** (характеризує рівень оволодіння соціально-гуманітарними знаннями про гуманістичні цінності, засоби і способи реалізації ціннісної парадигми, про механізми їх розуміння та оцінювання, управління процесом усвідомлення та засвоєння цінностей), **змістовно-інструментальний** (визначає ступінь оволодіння цінностями як засобами моделювання поведінки, вміння оцінювати, аналізувати соціальні процеси, ситуації спілкування, коригуючи відповідно до цього свої дії, змінюючи мотиваційну систему пізнавально-розвивальної діяльності), **комунікативно-перцептивний** (характеризує ціннісну свідомість та самосвідомість майбутніх лікарів, ступінь сформованості ціннісно-оцінних та емоційних ставлень щодо ціннісної орієнтацій, розвиток рефлексії, емпатії, перцептивних здібностей).

Аналізуючи рівень аксіологічних знань студентів за розробленими критеріями, ми мали на увазі існування вірогідності віднесення одних і тих самих даних до різних критеріїв, що пояснюється нерозривною єдністю аксіологічної когнітивності, аксіологічного інструментарію та аксіологічної чутливості у формуванні системи ціннісних орієнтацій.

Нагальна потреба у формуванні у формуванні ціннісних орієнтацій у сучасній солоді (у тому числі й шляхом гуманізації та гуманітаризації освіти) зумовлена наявністю світоглядної кризи у суспільстві. У цьому зв'язку цікавий науковий матеріал із досліджуваної проблеми ми отримали в ході аналізу студентами причин ціннісної кризи сучасного українського суспільства. Згідно отриманих даних, причинами кризи студенти називають «ігнорування проблем занепаду морального стану суспільства з боку держави» (ЕГ – 34,1%, КГ – 33,9%), «соціально-економічну кризу суспільства» (ЕГ- 27,6% , КГ – 27,1%), «відсутність виховання з боку ЗМІ» (ЕГ - 16,4%, КГ – 16,2%), «соціальне розшарування суспільства» (ЕГ – 11,2%, КГ – 11,3%), «комерціалізацію сфер діяльності «людина – людина», корумпованість суспільства» (ЕГ –

5,3%, КГ – 5,5%), «невідповідність шкільної та вузівської підготовки реаліям сьогодення» (ЕГ – 3,7%, КГ – 3,9%), «недостатню аксіологічну освіту у навчальних закладах» (ЕГ -1,7%, КГ – 2,1%). Показовим для нашого дослідження є той факт, що виховній роботі ЗМІ студенти віддають значну перевагу порівняно з виховним потенціалом навчальних закладів. Така градація причин світоглядної кризи свідчить про недостатнє розуміння студентами причинно-наслідкових зв'язків у розвитку суспільства та потенційної ролі виховання та освіти у протистоянні моральному занепаду української спільноти.

Для вивчення аксіологічної обізнаності студентів, умінь диференціювати цінності ті ціннісні орієнтації, розуміння соціальної природи цінностей, усвідомлення особливостей професійних цінностей лікаря ми запропонували студентам такі завдання:

1. Розподіліть перелічені цінності за групами «духовні цінності», «професійні цінності», «соціально-громадські цінності»;
2. Виберіть з наведених визначень, на Ваш погляд, правильні дефініції «цінність», «ціннісна орієнтація»;
3. Оцініть запропоновані професійно важливі ціннісні орієнтації (якості), необхідні для професійної діяльності за п'ятибальною шкалою.

Високий рівень теоретичних аксіологічних знань продемонстрували 35,3% (ЕГ) і 35,1%(КГ) респондентів, достатній - 52% (ЕГ) і 51,6% (КГ), 12,7% (ЕГ) і 13,3% (КГ) респондентів не змогли дати визначення «цінності» або дали неправильну відповідь (низький рівень). Характеризуючи ціннісні орієнтації, респонденти вірно визначили характеристики ЦО у 39,1% (ЕГ) і у 38,9% (КГ) випадків, певні неточності у розумінні ЦО виявили 23,3% (ЕГ) і 23,4 %(КГ) респондентів, 37,6% (ЕГ) і 37,7% (КГ) опитуваних не змогли дати відповідь або дали її невірно.

Суттєвим для нашого дослідження є аналіз уміння студентів диференціювати цінності. Правильно розрізняють цінності 58,3% (ЕГ) і 58% (КГ) респондентів, зазнають труднощів при диференціації цінностей 24,5% (ЕГ) і 24,1 %(КГ) опитуваних, 17,2% (ЕГ) і 17,9% (КГ) зробили серйозні помилки при розподілі цінностей за групами. Певна група студентів (2,35% з ЕГ і 2,27 % з КГ) віднесла до професійних цінностей лікаря лише такі: «професіоналізм», «професійний обов'язок», «відповідальність», «лікарська таємниця», залишивши поза увагою такі цінності, як «здоров'я», «життя», «милосердя», «здоровий спосіб життя та протидія згубним звичкам».

Аналіз ціннісних пріоритетів студентів медичного університету показав, що перші три місця студенти віддають таким ціннісним орієнтаціям, як «професіоналізм» (17% з ЕГ і 16,9% з КГ), «професійний обов'язок» (9,55% з ЕГ і 9,3% з КГ) та «здоров'я» (7,7% з ЕГ і 7,4% з КГ). Необхідність таких обов'язкових компонентів лікарської діяльності, як «повага до чужих страждань», «гуманність», «милосердя», «терпимість», «співчуття» не достатньо усвідомлюється студентами, що дає змогу

передбачити неготовність студентів до впровадження ціннісного підходу у лікарську діяльність.

Оскільки ціннісні орієнтації є підмурком формування деонтологічної культури лікаря, його етичної поведінки, ми вирішили за потрібне визначити ставлення студентів до дотримання норм етичної поведінки лікаря. Результати опитування показали, що значна кількість респондентів (38,2% з ЕГ і 39% з КГ) не усвідомлюють ціннісної складової своєї майбутньої професії, не відрізняють професійну поведінку лікаря від професійної поведінки представників інших спеціальностей. Не усвідомлюючи підвищених вимог, які суспільство висуває до поведінки, моральних якостей представників медичної професії, 9% (ЕГ) і 9,13% (КГ) опитуваних висловлюють негативне ставлення до обов'язковості деонтологічної культури лікаря і обирають позицію: «Абсолютно не потрібне. Головне для лікаря – професіоналізм».

Вивченням картини володіння аксіологічним інструментарієм, ми намагалися виявити погляди студентів, майбутніх лікарів щодо спрямованості лікарської діяльності. Аналіз уявлень студентів про напрямки реалізації ціннісного підходу у лікувальному процесі свідчить про правильне розуміння шляхів ціннісного ставлення до пацієнтів. Проте певні труднощі студенти продемонстрували при розумінні суті і механізмів таких понять, як «самореалізація», «самосвідомість», «саморефлексія», які є інструментарієм формування ціннісних орієнтацій. Високий рівень розуміння зазначених понять показали 22,3% (ЕГ) і 22% (КГ) респондентів, достатній – 51,7% (ЕГ) і 51% (КГ), низький – 26% (ЕГ) і 27% (КГ) (студенти не змогли відрізнити емоційну оцінку від змістовної оцінки, не вбачали в аналізі основний компонент саморефлексії, зазнали труднощів в оцінці значущості відповідальності та регулювання своїх дій для саморегуляції й самосвідомості).

Формування ціннісних орієнтацій пов'язано з визначенням мотивів (як складової структури ЦО) навчання студентів у медичному університеті. Сутність цих мотивів дає змогу отримати уяву, по-перше, про стан мотиваційної сфери студентів, а по-друге, про розуміння призначення медицини як сфери діяльності. Як показало опитування, певна кількість респондентів не мають потужних мотивів для навчання в медичному університеті. 9,1% (ЕГ) і 9,5% (КГ) опитуваних продемонстрували незацікавленість майбутньою, відсутність привабливості для них медицини як сфери своєї діяльності.

Досліджуючи готовність студентів до пізнавально-розвивальної діяльності, до ціннісно-творчого перетворення дійсності, ми проаналізували розуміння студентами принципу безперервності освіти, який на сучасному етапі є одним з провідних принципів навчання. З цією метою студентам було запропоновано визначити, в якому з наведених напрямків діяльності вони вбачають найповнішу реалізацію безперервної освіти. Отримані дані ми співвіднесли з даними опитування щодо

аксіологічних знань і аксіологічного інструментарію. Оцінка напрямків освіти продемонструвала нерозуміння студентами сутності аксіологічної освіти і самоосвіти. Аналіз відповідей показав, що студенти не усвідомлюють того факту, що ціннісний компонент повинен бути обов'язковим к будь-якому розвитку і саморозвитку. Жоден студент не зазначив, що самовдосконалення шляхом переоцінки цінностей і обрання нових ціннісних орієнтирів є не стільки самостійним процесом, скільки супровідним і обов'язковим у пізнанні, розширення власного кругозору тощо.

Наступним кроком нашого дослідження була оцінка рівня ціннісної сфери студентів за комунікативно-перцептивним (емоційно-чутливим) критерієм. Ми проаналізували здатність студентів до рефлексії, емпатії, професійну проникливість, пильності, лікарську інтуїцію. Використовуючи Шкалу діалогу, ми запропонували студентам оцінити свою схильність до аналізу власної поведінки, характеру, здібностей до пізнання, оцінюючи свої знання від +5 (постійно аналізую) до -5 (ніколи не аналізую). Достатньо розвинуту здатність до рефлексії (високий рівень) продемонстрували 37,64% (ЕГ) і 37,7% (КГ) респондентів, середній показник у балах відповідно 4,41 і 4,42; середній рівень відзначено у 28,23% (ЕГ) і 28% (КГ), середній показник – 3,41 і 3,39; низький рівень – 34,13% (ЕГ) і 34,3% (КГ), середній показник – 2,01 і 2,06. Цікавим для нашого подальшого дослідження є порівняння даних Шкали діалогу з даними завдань із запропонованими ситуаціями. За ситуативними завданнями, високі здібності до рефлексії продемонстрували 45,9% (ЕГ) і 45,6 % (КГ) респондентів, середні – 39,8%(ЕГ) і 38,9% (КГ), низькі – 14,3% (ЕГ) і 15,5% (КГ) опитуваних. Проте не може не насторожувати, що дехто з опитуваних не тільки має низькі здібності до рефлексії, але й має моральні позиції, що суперечать медичній діяльності. Так на запитання: «Що Ви зробите, якщо побачите помилку у діяльності лікаря?» 3,5% респондентів вибрали відповідь: «Зроблю вигляд, що нічого не помітив». У ситуації: «З Вашої провини пацієнтові стало гірше. Якими будуть ваші дії?» 3% опитуваних обрали позицію «Зроблю все можливе, щоб мою помилку ніхто не помітив». У передбаченому випадку смерті пацієнта через часткову провину лікаря 2,4% студентів зупинилися на відповіді: «Зроблю все, щоб цей випадок став якомога скоріше забути».

Вивчаючи ціннісну сферу студентів за емоційно-чутливим критерієм, ми проаналізували перцептивні здібності лікаря, достатній рівень яких є необхідним для лікарняної практики. Це пояснюється тим, що перцепція – один з початкових пізнавальних процесів, який передує мисленню і клінічному мисленню, в тому числі. За даними анкетування, високу перцептивні здібності мають 16,1% (ЕГ) і 15,9% (КГ) респондентів, середній рівень – 48% (ЕГ) і 47,3% (КГ), низький – 35,9% (ЕГ) і 36,8% (КГ).

Таким чином, за кожним з окреслених критеріїв можна виявити з рівні сформованості певних показників:

| Критерії | Показники | | | | | |
|----------------------------|-----------|--------|-----------|--------|---------|--------|
| | високий | | достатній | | низький | |
| | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ |
| Аксіологічно-гностичний | 30,84% | 30,70% | 37,54% | 38,00% | 31,60% | 30,10% |
| Змістовно-інструментальний | 35,60% | 35,90% | 31,22% | 30,10% | 33,02% | 33,40% |
| Комунікативно-перцептивний | 33,56% | 33,40% | 31,24% | 31,90% | 35,38% | 36,50% |

Проведена педагогічна діагностика рівня сформованості системи ціннісних орієнтацій у студентів медичного університету дає нам підставу зробити висновок: нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків у розвитку суспільства, нечіткі уявлення про причини світоглядної, ціннісної кризи сучасної української спільноти, недостатні показники по всіх блоках науково-теоретичної інформації з ціннісної проблематики, недооцінювання ролі гуманітарної освіти у вищій школі, не усвідомлення особливостей обов'язкових професійних ціннісних орієнтацій лікарів, недостатньо розвинуті здібності до саморефлексії як складової компоненти формування і функціонування ціннісної сфери особистості, часткова відсутність прагнення ціннісно-творчого перетворення дійсності, нерозвинуте вміння застосовувати ціннісний підхід у лікарській практиці, низький рівень деонтологічної культури є основними недоліками у ціннісній сфері студента медичного університету, які відбивають стан соціально-гуманітарної освіти і задають вектор у перегляді та трансформації підготовки у вищій медичній школі.

Аналіз здібностей студентів до застосування ціннісного підходу у лікарській діяльності, його аксіологічних знань і вмінь передбачає комплексне використання новітніх педагогічних та інформаційних технологій, які повинні враховувати особливості професійних ціннісних орієнтацій медика і бути спрямованими на формування творчої, здатної до саморозвитку і готової до безперервної освіти особистості лікаря.

Данная статья является обобщением результатов анализа реальной практики изучения социально-гуманитарных дисциплин в высшей медицинской школе, проведенного путём диагностирования уровня сформированности ценностной сферы студентов по трём базовыми критериям: аксиологическо-гностическому, содержательно-инструментальному и коммуникативно-перцептивному.

This article is analysis results generalization of real practice of social studies and the humanities at the Higher Medical School. It was carried out in

the way of student's value sphere level diagnostication by three main criteria: axiological and gnostic, substantial and instrumental, communicative and perceptive ones.

Література

1. Артемчук Г.І., Попович В.В., Січкаренко Г.Г. Вища школа України: реальність і тенденції розвитку : монографія. – К. : Ленвіт, 2004. – 176 с. **2. Киселёва А.В.** О возможности модификации методики М. Рокича «Ценностные ориентации» // Психологическая диагностика. – 2004. – № 3. – С. 96-10. **3. Павліченко А.** Ціннісні орієнтації у системі становлення особистості // Психологія і суспільство. – 2005. – № 4. – С. 98-120.

УДК [379.85:37]:504

Сорокіна Г.О.

ПРОБЛЕМИ ЕКОЛОГІЗАЦІЇ ТУРИСТСЬКОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Найважливішою проблемою сучасного суспільства в епоху екологічної кризи є збереження природного середовища, оскільки існування й розвиток людини неможливі без постійної взаємодії з нею. Однією з ланок у системі відносин суспільства й природи є освіта й виховання, тому головною умовою подолання екологічних проблем є зміни в освітній галузі. У зв'язку з цим виникла гостра необхідність в екологізації сучасної освіти й виховання, у процесі якої формується екологічний світогляд людини, її екологічна культура, екологічна адекватність, активна екологічна позиція. Особистість, яка має всі названі якості, здатна продуктивно вирішувати екологічні проблеми, моделювати власну поведінку щодо природного середовища, раціонально використовувати природні ресурси та сприяти їх збереженню. Особливо актуальною є проблема екологізації туристської освіти в Україні, оскільки наша країна має величезний спектр туристських ресурсів, у тому числі й природного походження, збереження яких є державним завданням.

У процесі нашого дослідження виявлено основні чинники, які є теоретичними передумовами екологізації освіти й виховання: сучасна екологічна ситуація, зростання інтересу наукових діячів усього світу до проблем охорони природного середовища, а також необхідність переосмислення ціннісних орієнтацій у відносинах людина – суспільство – природа з метою їх оптимізації й гармонізації.

Аналіз наукової літератури в контексті досліджуваної проблеми показав, що в останні десятиліття наукові діячі вивчають екологізацію освіти. Так, екологічна освіта й виховання стали об'єктом дослідження

таких учених, як Л.Б. Лук'янова, Г.П. Пустовіт, І.М. Костицька, В.І. Скутіна.

Проблемам екологічного виховання та його впливу на розвиток професійних якостей майбутнього вчителя присвячено наукові дослідження Н.В. Лисенко, Н.Є. Кравцової, А.Н. Некос, Г.Ф. Пономарьової, Г.С. Тарасенко.

Водночас, проблема екологізації туристської освіти в Україні залишається маловивченою, але достатньо гострою, оскільки від екологічної компетентності туристських кадрів залежить стан природного середовища й ступінь збереження природних об'єктів. Деякі аспекти означеної проблеми висвітлено в публікаціях М.М. Падуна, Я.Б. Олійника, О.О. Любіцевої, Ю.А. Дмитрука, Т.А. Сафронова, Л.О. Новик, О.О. Фастовець та ін.

Метою цієї статті є обґрунтування екологізації туристської освіти, характеристика екологічного стану України, аналіз законодавчої бази країни в контексті екології та екологізації процесів навчання й виховання.

Актуальність екологізації процесів навчання й виховання тісно пов'язана з виникненням жорстких протиріч у відносинах людини й природи. Основою для розуміння необхідності цього процесу є сучасна екологічна ситуація.

Аналіз стану навколишнього природного середовища в Україні свідчить про прогресуюче погіршення екологічного стану території. Так, середньорічні концентрації шкідливих речовин у повітрі в цілому в Україні перевищують санітарні норми в 1 – 5 разів, основними джерелами забруднення атмосферного повітря є підприємства металургії (38%) та енергетики (32%).

Ріки й водосховища України забруднені органічними речовинами, з'єднаннями азоту, важкими металами, фенолами й нафтопродуктами. Унаслідок господарської діяльності зменшуються запаси й погіршується якість підземних вод, продовжується деградація ґрунтів, щорічно збільшується площа еродованих угідь на 80 тис. га. У промислових регіонах України спостерігається тенденція до збільшення антропогенного впливу на лісові насадження, на тваринний і рослинний світ, що призводить до скорочення, а іноді й знищення багатьох видів, порушення процесів природного відтворення, зменшення запасів мисливських і рибних ресурсів [6].

Екологічна ситуація безпосередньо впливає на здоров'я людини. Аналіз структури загальної захворюваності в Україні показує, що кожного року збільшується кількість хвороб, у виникненні яких головна роль належить екологічним чинникам. Ця тенденція зараз простежується не лише в містах нашої країни, але й у сільських регіонах. Унаслідок цього скорочується середня тривалість життя громадян України, зростає процент дитячої смертності, кількість різноманітних патологій у населення.

Сучасні наукові дослідження свідчать, що близько 15% території України з населенням понад 10 млн. осіб знаходиться в критичному екологічному стані, щільність викиду забруднюючих речовин в атмосферне повітря становить понад 130 кг на кожного жителя України, що в кілька разів більше, ніж у країнах Європи. Причому 30% від загального обсягу шкідливих викидів становлять забруднюючі речовини, які утворюються від експлуатації автомобілів. За статистичними даними, у 2006 р. автомобілі викинули в повітря понад 2 млн. тонн забруднюючих речовин.

Виробництвам країни, які працюють з природними ресурсами, властиві висока матеріаломісткість і низька ефективність виробництва, що обумовлює високий рівень їхнього впливу на екологію. На підприємствах зафіксовано високий рівень зносу основних засобів виробництва, украй недостатнє обладнання очисними спорудами з використанням застарілих технологій і обладнання. Екологічні збитки від забруднення атмосферного повітря пов'язані зі скороченням тривалості життя, порушенням генофонду, погіршенням відтворення лісів, зниженням народжуваності сільгоспкультур, втратою рекреаційних територій [7]

Якість поверхових вод в Україні катастрофічна. Наукові дослідження показали, що в 2003 р. кожен 13-й зразок води з централізованої системи водопостачання й кожен 8-й з нецентралізованої системи водопостачання не відповідали санітарним нормам за біологічними показниками, а кожен 7-й зразок води з централізованої системи водопостачання й кожен 4-й з нецентралізованої системи водопостачання – нормам за хімічними показниками [4]

Зараз в Україні залишилось тільки 6% територій з нормальними природними умовами для проживання людей (Закарпаття, Івано-Франківська, Чернівецька й частково деякі інші західні й північні області). Забрудненими й дуже забрудненими зонами, де життєдіяльність населення значно погіршена через складні екологічні умови, є 70% території України, а 1% – це територія екологічних катастроф, куди входять зона Чорнобильської АЕС, а також більшість районів Донецької, Дніпропетровської, Луганської та деяких інших областей [7].

Комплексний аналіз екологічної ситуації України показав, що сьогодні необхідні перетворення в усіх галузях діяльності людини, спрямовані на оптимізацію відносин людини й природного середовища. В епоху глобальної екологічної кризи однією з основних цілей суспільства є формування особистості, готової до розумної й взаємовигідної взаємодії з природним середовищем. В умовах, що склалися, екологічні виховання й освіти слід розглядати як пріоритетний напрям розвитку педагогічної науки, як механізм для подолання екологічної кризи, оскільки розв'язання екологічних проблем неможливе лише за допомогою економічних і технічних інноваційних рішень. Екологічна криза – це філософсько-ідеологічна, світоглядна криза, криза

особистості, мислення й свідомості. І подолати її можна лише шляхом трансформації ціннісного ставлення до природного середовища, переорієнтації поведінки людини щодо природи.

Критичний екологічний стан України свідчить, що сучасна екологічна політика держави вимагає термінового впровадження новітніх технологій, нових принципів і підходів, дієвих заходів, спрямованих на інтеграцію екологічної складової в усі галузі економіки й сфери діяльності, яка забезпечить збереження, дбайливе використання й відтворення природних ресурсів.

За останні 20 років на державному рівні прийнято низку законодавчих актів, що сприяють урегулюванню екологічних проблем. За ці роки практично створено нове природоохоронне законодавство, яке містить Земельний (1992), Лісовий (1994), Водний (1995) кодекси та Кодекс про надра (1994). Було прийнято закони України „Про охорону навколишнього природного середовища” (1991), „Про природно-заповідний фонд” (1992), „Про охорону атмосферного повітря” (1992), „Про тваринний світ” (1993), „Про екологічну експертизу” (1995), „Про використання ядерної енергії та радіаційну безпеку” (1995), „Про поводження з радіоактивними відходами” (1995), „Про відходи” (1998), „Про рослинний світ” (1999), „Про зону надзвичайної екологічної ситуації”, „Про захист населення і територій від надзвичайних ситуацій природного та техногенного характеру” і „Про об’єкти підвищеної небезпеки” (2000) та ін. Відповідно до статті 9 Закону України „Про охорону навколишнього природного середовища” кожен громадянин України має право на безпечне для його життя й здоров’я навколишнє природне середовище, вільний доступ до інформації про стан навколишнього природного середовища (екологічна інформація) і вільне отримання, використання й збереження такої інформації, за винятком обмежень, установлених законом, і на отримання екологічної освіти.

Розвиток освіти в цілому й екологічної зокрема є складним процесом, який вимагає уваги й діячів освіти, й органів законодавчої та виконавчої влади. Аналіз наукової літератури, законів і нормативних актів показав, що в Україні проводиться значна робота на рівні держави в контексті екологізації освіти, яка активізувалась у 90-і роки. У цей період екологічну освіту було визначено як пріоритетний напрям державної політики України, що підтверджується:

- заснуванням Державного комітету охорони природного середовища, на базі якого було створено Міністерство охорони навколишнього природного середовища (1991 р.);

- реформуванням системи освіти в рамках Державної національної програми „Освіта. XXI століття”, яка є базовим документом для розробки пакета законодавчих актів;

- створенням управління з екологічної освіти при Міністерстві охорони навколишнього природного середовища, Центру екологічної

освіти й інформації, заснуванням лабораторії екологічної освіти при Інституті педагогіки України (1992 р.);

- проведенням ЮНЕСКО міжнародних робочих семінарів у Києві на екологічну тематику (1992, 1993 рр.);

- розробкою Проекту концепції безперервної екологічної освіти (1993 р). [5].

В останні десятиліття в Україні створюється нова правова база освіти в цілому й екологічної освіти зокрема. Це підтверджує прийняття таких законів: „Про освіту” (1991), „Про професійно-технічну освіту” (1998), „Про загальну середню освіту” (1999), „Про позашкільну освіту” (2000), „Про дошкільну освіту” (2001), „Про вищу освіту” (2002). У цих документах визначено принципи урегулювання суспільних відносин у галузі навчання, виховання, професійної підготовки громадян України, встановлено правові, організаційні, фінансові принципи функціонування дошкільної, середньої, професійно-технічної й вищої освіти.

У науковому контексті екологізації освіти й виховання особливий інтерес становить Концепція екологічної освіти, яку було прийнято у 2001 році [1].

У цьому документі зазначено, що метою екологічної освіти є формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічної обізнаності й екологічного мислення, на основі ставлення до природного середовища як до унікальної цінності.

Відповідно до цього рішення існує кілька стратегічних напрямів екологічної освіти, які полягають у розробці наукових принципів неперервної екологічної освіти, у реформуванні загальної екологічної освіти, у вихованні громадян з новим екологічним мисленням, світоглядом, екологічною культурою.

Для розвитку екологічної освіти й виховання велике значення має створення Всеукраїнської науково-методичної ради з екологічної освіти та виховання (2003).

Ця структура покликана сприяти реалізації концепції екологічної освіти, її створено для організації науково-методичного забезпечення діяльності загальноосвітніх, професійно-технічних, дошкільних та позашкільних навчальних закладів з екологічної освіти та виховання учнівської молоді, поширення найкращого педагогічного досвіду з екологічної освіти й виховання та впровадження інновацій у навчально-виховний процес.

У контексті досліджуваної проблеми важливим документом є Комплексна програма реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому самміті зі сталого розвитку, на 2003 – 2015 роки. Ця програма є складовою державної політики, орієнтованої на забезпечення економічного зростання, соціального розвитку, створення безпечних умов для життя людини та відтворення навколишнього природного середовища, вона визначає стратегію забезпечення сталого розвитку в державі [3].

Освіту визначено головним засобом формування й відтворення інтелектуальних ресурсів нації – визначальної складової людського капіталу, основного ресурсу розвитку та провідного виробничого чинника економіки сталого розвитку в Проекті Постанови Верховної ради України „Про Концепцію переходу України до сталого розвитку” (№ 5749).

У документі передбачено першочергові заходи з реалізації завдань Концепції, до яких належать: створення загальнодержавної системи неперервної екологічної освіти й виховання; забезпечення інтеграції екологічної освіти в програми університетського навчання; забезпечення просвіти з питань сталого розвитку для різних вікових груп населення; включення питань сталого розвитку та охорони довкілля до навчальних програм і т. ін.

Отже, Україна має різноманітні природні ресурси й сприятливі природні умови, що робить її привабливою з огляду розвитку туристської діяльності, у процесі здійснення якої відбувається негативний вплив на екологічний стан природних ресурсів і природного середовища. Розв’язання цієї проблеми можливе шляхом екологізації освіти в цілому й туристської в тому числі.

Аналіз наукової літератури й нормативно-правової бази показав, що в останні десятиліття здійснюється значна робота в науковій і законодавчій галузях щодо екологізації процесів навчання й виховання. Критичний екологічний стан України також вимагає значних змін у законодавстві. За останні 20 років прийнято ряд Законів у контексті вирішення екологічних проблем і розвитку екологічної освіти. Однак екологічний стан природного середовища дозволяє констатувати факт наявності величезного розриву між практичним станом справ у галузі екологічної освіти та законопроектами й урядовими рішеннями щодо освітньої галузі, а проблема екологізації туристської освіти залишається практично не зачепленою. У зв’язку з цим зростає актуальність постійного пошуку нових форм і способів формування екологічної культури фахівців туристської галузі, оскільки від рівня їхньої екологічної компетентності залежить стан природного середовища й ступінь збереження туристських ресурсів.

У публікації обґрунтовано необхідність екологізації туристської освіти в Україні, розглянуто екологічний стан природного середовища та його вплив на цей процес, проаналізовано законодавчу базу країни в аспекті екології й екологізації процесів навчання й виховання.

В публікації обґрунтовано необхідність екологізації туристського образования в Украине, рассмотрено экологическое состояние природной среды и его влияние на данный процесс, проанализирована законодательная база страны в аспекте экологии и экологизации процессов обучения и воспитания.

The publication explains the necessity of ecologization of the touristic education in Ukraine, regards the ecological conditions of the natural environment and its influence to this process, analyses the legislative basis of the country in the aspect of ecology and ecologization of educational and training processes.

Література

1. Концепція екологічної освіти України. Затверджена рішенням Колегії Міністерства освіти і науки України протокол № 13/6-19 від 20.12.2001 р. – К., 2001. – 24 с. **2. Наказ** Міністерства освіти і науки України від 13.05.2003 р. № 284 „Про затвердження Положення про Всеукраїнську науково-методичну раду з екологічної освіти та виховання”. **3. Постанова** Кабінету Міністрів України від 26.04.2003 р. № 634 „Про затвердження Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому самміті зі сталого розвитку, на 2003 – 2015 роки”. **4. Сталий** розвиток суспільства: роль освіти. Путівник / [В. Підліснюк, І. Рудик, В. Кириленко, І. Вишенська, О. Маслюківська]; за ред. В. Підліснюк. – К. : Вид-во СПД „Ковальчук”, 2005. – 88 с. **5. Швед М. С.** Розвиток екологічного мислення студентів університету в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Швед Марія Степанівна. – Л., 1997. – 211 с. **6. Шищенко П. Г., Малишева Л. Л.** Аналіз екологічного стану території України // Екологія і освіта: Проблеми теорії і практики. – Умань, 1994. – Т. 1 – С. 77–81. **7. Яцентюк Ю. В.** Геоекологія : навч. посіб. / Ю.В. Яцентюк. – Вінниця : Едельвейс, 2007. – 396 с.

УДК [908:502]:373.5(477)(091)

Трегубенко О.М.

ПРО НЕОБХІДНІСТЬ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧОГО КРАЄЗНАВСТВА В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасні процеси реформування, що відбуваються в освітньому просторі України вимагають якісного оновлення системи природничої освіти. Необхідність вирішення протиріччя між соціальним замовленням середній школі на всебічно розвинуту, ініціативну, творчо мислячу особистість і безпристрасним інформаційно-словесним способом навчання спричинила значну переорієнтацію цілей і завдань процесу навчання природничих дисциплін, які формують яскраві образи навколишньої дійсності.

Нові підходи в розвитку суспільства України поставили перед сучасною системою природничої освіти завдання формування у дітей усвідомленого світосприймання шляхом використання

міждисциплінарного підходу до вивчення навколишньої дійсності. Результатом процесу навчання є формування знань, які відображають властивості навколишнього світу, необхідні для практичної і пізнавальної діяльності людини. Загальне розуміння миру природи, суспільства і самої людини, яка живе в цьому світі, дозволяє дитині орієнтуватися у просторі та часі, звільняє її дії від обмеженості безпосередньою ситуацією, відкриває шлях до певної свободи дій. В даний час існує ряд міждисциплінарних, комплексних дисциплін, що припускають зв'язок між природними і суспільними науками. Однією з таких областей знання є краєзнавство.

У контексті постійних змін в освітньому просторі, наявності безлічі методичних ідей і порад щодо організації різноманітних форм краєзнавчої діяльності виникає необхідність конструктивно-критичного вивчення і урахування досвіду, накопленого краєзнавством. Обґрунтуванню необхідності історико-педагогічного аналізу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти і присвячена ця стаття.

Теоретико-методичні засади науково-освітнього краєзнавства у своїх працях розробляли В. О. Анучин, М. М. Баранський, О. С. Барков, Л. С. Берг, О. О. Борзов, Т. П. Герасімова, А. В. Даринський, Я. І. Жупанський, В. П. Корнєєв, Ю. Ф. Кононов, М. Ю. Костриця, О. М. Маринич, І. Т. Прус, Ю. Г. Саушкін, К. Ф. Строев, О. Г. Топчієв, які в своїх роботах доводять необхідність локального (місцевого) підходу до вивчення природи.

Основні положення теорії і практики природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти, напрямки удосконалення його змісту і структури викладено в роботах І. І. Барінової, О. О. Бахчієвої, А. В. Даринського, І. П. Душиної, М. Ю. Костриці, М. П. Крачило, М. О. Ніконової, М. П. Откаленка, О. Я. Савченко, А. Ф. Сафіуліна, К. Ф. Строева, В. А. Щеньова та інших.

Важливим аспектам методики організації та використання краєзнавства в системі середньої та вищої освіти присвячені сучасні педагогічні дослідження Т. О. Анікіної (художнє краєзнавство), Л. І. Зеленської, В. В. Обозного (географічне краєзнавство), А. В. Лисенко (літературне краєзнавство), Н. М. Самохіної (мистецтвознавче краєзнавство) та інших.

У сучасних педагогічних дослідженнях проблема генезису краєзнавства в Україні розглядається лише частково (О. В. Корнєєв, В. В. Обозний, Н. Ю. Рудницька) і не дозволяє повністю реалізувати теоретичний і практичний потенціал, закладений в її рішенні.

Вивчення літератури з означеної проблеми дає підстави стверджувати, що до цього часу не здійснено комплексного історико-педагогічного дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти. Актуальність й недостатня розробленість цієї проблеми зумовили необхідність здійснення історико-

педагогічного дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти в ХХ столітті.

Краєзнавство, сформувалося в результаті інтенсивного наукового руху і вдосконалення системних уявлень, узагальнення на цій основі наукових знань для вирішення комплексних завдань по вивченню природи, населення, господарства, історії і культури краю. «Край» поняття достатньо умовне, але багатогранне, включає відчуття «рідної батьківської землі», розуміння її своєрідності і неповторності історичних, природних, соціокультурних, етнічних і інших аспектів, тому визначення краю, як «...частини країни, адміністративного або природного району, населених пунктів» [3, с. 651], не розкриває його комплексності і масштабності. Комплексність і географічність (територіальна структурованість) характеристик природи і соціально-економічної динаміки краю тісно переплітаються з історією його становлення і розвитку, етнографічними і соціокультурними особливостями, прагненням охарактеризувати його сутнісні характеристики в ретроспективі, як багатоетапний і різносторонній процес.

Підкреслюючи міждисциплінарний характер цієї області знання, А. С. Барков визначає краєзнавство як «...комплекс наукових дисциплін, різних за змістом і приватним методам дослідження, але ведучих в своїй сукупності до наукового і всестороннього пізнання краю...» [1, с. 80]. Будучи складною, багатоаспектною системою знань, краєзнавство є областю науково-практичної діяльності географів, біологів, істориків, екологів і інших фахівців, прагнучих до осмислення і наповнення його логіко-методологічного, соціального і природознавського змісту. Об'єктами вивчення краєзнавства є природа, населення, історія, господарство, мистецтво, культура – все це поняття, які відносяться до різних областей знань, але дозволяють синтезувати образ рідного краю.

Пов'язана з комплексністю і інтегральністю краєзнавства многапектність бачення ученими цієї області знання, багатогранність і різнорівневність структурних і функціональних її проявів, пояснює факт існування безлічі її класифікацій. Найбільш поширеним є виділення типів краєзнавства залежно від об'єкту вивчення. Так А. В. Даринський, Л. М. Кривоносова, В. О. Круглова, В. К. Луканенкова виділяють як складові частини краєзнавства природне, економічне, історичне мистецтвознавче. А.З.Сафіуллін відзначає, що основними частинами краєзнавства є географічне, природознавче, історичне, літературне. М. Ю. Костриця виділяє три взаємозв'язані елементи краєзнавства: географічне, історичне і соціальне. О. Шаблій виділяє «національне» краєзнавство, як складову частину українознавства.

Всі ці напрями, будучи основними складовими краєзнавства, тісно взаємозв'язані між собою як підходами до формування змісту, так і формами організації краєзнавчої роботи. К. Ф. Строев відзначає, що в процесі розвитку краєзнавства склалися такі форми його організації, як державне, шкільне і суспільне краєзнавство [4, с. 6]. У державному

краєзнавстві всебічне дослідження рідного краю забезпечується діяльністю краєзнавчих музеїв і дослідницьких установ, в шкільному краєзнавстві вивчення рідного краю в навчально-виховних цілях здійснюється учнями під керівництвом вчителя, а в суспільному краєзнавстві беруть участь громадські організації і місцеве населення.

Зміст краєзнавства часто має чітко виражену географічну основу у зв'язку з тим, що всі природні, соціально-економічні, етнографічні, історичні процеси і явища відбуваються на певній території, тому, кажучи про краєзнавство, частіше за всього його розуміють як краєзнавство географічне, в завдання якого входить комплексне пізнання природних і соціально-економічних особливостей певних адміністративно-територіальних одиниць. Проте слід зазначити, що пізнання території наповнюється змістом в першу чергу за рахунок вивчення природних компонентів краю, адже саме знання сутнісних характеристик і причинно-наслідкових зв'язків природи своєї місцевості є основою для подальшого вивчення соціально-економічного життя краю, а знання про природні компоненти краю є елементами змісту не тільки географії, але і таких учбових дисциплін як природознавство, біологія, екологія, фізика, астрономія, хімія. Так, наприклад, при вивченні природи рідного краю приділяється увага вивченню видового складу і життєвих форм рослин, основних типів рослинних співтовариств, характеристиці їх просторової структури, сезонних змін; вивченню різних видів тварин і особливостей їх пристосувань до умов навколишнього середовища, з'ясуванню взаємозв'язків і взаємин між умовами існування і живими організмами, тобто знанням, основи яких закладаються в різних курсах біології. Необхідні для дослідження природи свого краю вміння вимірювати температуру різних тіл навколишнього середовища, атмосферний тиск повітря, вести спостереження за їх змінами з висотою, визначати глибину природних пустот за допомогою кинутого предмета (за формулою вільного падіння тіла) та інші формуються в курсі фізики. Застосування знань з хімії дозволяє більш ретельно здійснити дослідження мінералів і гірських порід, ґрунтів свого краю, з астрономії – зорієнтуватися на місцевості за Сонцем та зорями, визначити географічні координати свого населеного пункту.

Тому в своєму дослідженні ми використовуватимемо поняття «природниче краєзнавство», яке як система знань про природу краю синтезує результати різноаспектних досліджень і володіє низкою інтегральних властивостей, завдяки яким воно функціонує на високому рівні цілісності. Разом з інтеграційними процесами, характерними для природничого краєзнавства, можна говорити і про диференціацію природничих знань в його межах. Об'єктивну основу диференціації створюють перш за все якісні відмінності в методах дослідження не тільки наук природознавського циклу в цілому, але і в межах кожної окремої науки. Так в межах географії для вивчення природних

компонентів території рідного краю використовуються методи дослідження різних фізико-географічних наук (геології, геоморфології, кліматології, ґрунтознавства і ін.).

Ще одним аргументом на користь дослідження феномена саме природничого краєзнавства, є той факт, що шкільне краєзнавство, будучи найбільш масштабною формою краєзнавчої роботи, припускає пізнання рідного краю, починаючи з початкових класів середньої загальноосвітньої школи, в яких географія не вивчається. Проте цілеспрямоване і методично продумане формування краєзнавчих знань, організація систематичних спостережень учнів за природними явищами свого краю передбачені програмами курсів «Я і Україна» (1 – 4 класи) і пропедевтичними курсами природознавства (5 – 6 класи). Сформовані початкові краєзнавчі уявлення стають основою для формування системи знань про рідний край в курсах географії, біології і інших учбових дисциплін природничого циклу.

Природниче краєзнавство ми визначаємо як всебічне, комплексне вивчення компонентів природи рідного краю, їх взаємозв'язків, закономірностей розповсюдження, функціонування і розвитку; як область інтегрованих знань про природу рідного краю як особливу цілісну систему.

Пов'язана з комплексністю і інтегральністю краєзнавства багатоаспектність бачення цієї області знання, пояснює необхідність історико-педагогічного дослідження розвитку цієї області знань. Аналіз історії розвитку теорії і практики природничого краєзнавства в умовах трансформації основних концепцій освіти сприяє формуванню уявлень про передумови, чинники і рушійні сили його розвитку, про різні трактування сутності, можливостей і функцій цієї галузі знань, дозволяє пояснити різноманітні підходи до постановки цілей і організації різних форм краєзнавчої роботи в школах України, ідентифікувати їх з конкретними педагогічними парадигмами.

Особливе значення історичного підходу виявляється в можливості не тільки пояснити генезис краєзнавства, з позиції аналізу соціокультурних умов розвитку цього педагогічного феномена, але і виявити підходи значущі для розуміння ступені і умов його ефективності, причин невдач і промахів. Узагальнення досвіду його прогресу допоможе пролити світло на майбутній стан цієї галузі знань, оскільки історичний підхід припускає не тільки теоретичне освоєння і пояснення процесу розвитку освіти але й «...передбачення майбутнього і практичну діяльність, направлену на його здійснення» [2, с. 8].

Перспективними напрямками дослідження розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти буде: періодизація процесів розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти; виявлення і характеристика основних тенденцій розвитку природничого краєзнавства; узагальнення і використання позитивного історико-педагогічного досвіду для підвищення

ефективності розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти на сучасному етапі.

У статті обґрунтовано необхідність історико-педагогічного аналізу розвитку природничого краєзнавства в системі вітчизняної шкільної освіти.

В статье обосновывается необходимость историко-педагогического анализа развития природоведческого краеведения в системе отечественного школьного образования.

The article describes necessity of history-pedagogical analysis of development of nature land in system of native school education.

Література

1. Барков А. С. Еще о научном краеведении / А. С. Барков // Вопросы методики и истории географии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 79 - 84. **2. Проблемы** методологии в современном теоретическом естествознании / [Н. Т. Костюк, А. Т. Лукьянов, В. С. Лутай и др.]. - К.: Вища школа. Изд-во при Киев. гос. ун-те, 1987. – 194, [1] с. **3. Советский** энциклопедический словарь: [ок. 80000 слов] / [научно-ред. совет: А. М. Прохоров и др.] – М.: Изд-во «Сов. энциклопедия», 1979. – 1600 с. **4. Строев К. Ф.** Краеведение: учеб.пособие [для студентов естеств.-геогр. фак. пед. ин-тов] / Константин Федосеевич Строев. – М.: Просвещение, 1974. – 144 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Андрісць Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри українського мовознавства Херсонського державного університету.

Бакум Зинаїда Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Балуєва Юлія Вікторівна – здобувач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Безгодова Надія Семенівна – старший викладач кафедри загального мовознавства Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Богданець-Білоskalенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Київського міського педагогічного університету імені Б. Д. Грінченка.

Голуб Ніна Борисівна – кандидат педагогічних наук, докторант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Данкєєва Ольга Євгенівна – магістрантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Дворянкін Катерина Володимирівна – магістрантка кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Дроздова Ірина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Харківської державної академії міського господарства.

Заболотна Інна Олександрівна – здобувач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Калюжна Вікторія Юрївна – старший викладач кафедри іноземної мови Луганського державного університету внутрішніх справ імені Едуарда Дідоренка.

Кравчук Оксана Миколаївна – викладач кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Маркотенко Тамара Савеліївна – викладач кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мельник Лариса Володимирівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Нікітіна Алла Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Павлова Олександра Володимирівна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Попова Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Починкова Марія Миколаївна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Правова Нінель Володимирівна – викладач кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сергієнко Лариса Василівна – викладач Лисичанського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Скорофатова Ганна Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри юридичної лінгвістики та документознавства Луганського державного університету внутрішніх справ імені Єдуарда Дідоренка.

Скрябіна Тетяна Олександрівна – старший викладач кафедри українознавства, соціально-гуманітарних і економічних наук Луганського державного медичного університету.

Солодюк Наталія Володимирівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Сорокіна Галина Олександрівна – докторант

Студенікіна Вікторія Петрівна – асистент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін і методики їх викладання Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Трегубенко Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Харківська Світлана Семенівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Черних Ірина Олександрівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Шепетко Юлія Миколаївна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

Шикарева Ганна Олександрівна – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

ВІСНИК
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Коректор: Ніколаєнко І. О.

Відповідальний за випуск:
к. п. н. Мордовцева Н. В.

Здано до склад. 27.01.2009 р. Підп. до друку 27.02.2009 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 23,9. Наклад 200 прим. Зам. № 26.

Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”
вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Тел./факс: (0642) 58-03-20