

ISSN 2227-2844

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 24 (259) ГРУДЕНЬ

2012

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

№ 24 (259) грудень 2012

Частина II

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

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

Журнал включено до переліку видань реферативної бази даних
«Україніка наукова» (угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Рекомендовано до друку на засіданні Вченої ради
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка
(протокол № 3 від 26 жовтня 2012 року)

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступники головного редактора –

доктор педагогічних наук, професор Савченко С. В.

Випускаючі редактори –

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

доктор медичних наук, професор Виноградов А. О.,

доктор філологічних наук, професор Галич О. А.,

доктор педагогічних наук, професор Горошкіна О. М.,

доктор сільськогосподарських наук, професор Конопля М. І.,

доктор філологічних наук, професор Синельникова Л. М.,

доктор педагогічних наук, професор Харченко С. Я.

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

доктор педагогічних наук, професор Ваховський Л. Ц.,

доктор педагогічних наук, професор Гавриш Н. В.,

доктор педагогічних наук, професор Докучаєва В. В.,

доктор педагогічних наук, професор Лобода С. М.,

доктор педагогічних наук, професор Максименко Г. М.,

доктор педагогічних наук, професор Ротерс Т. Т.,

доктор педагогічних наук, професор Шашевська І. О.

доктор педагогічних наук, професор Хриков Є. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чернуха Н. М.,

доктор педагогічних наук, професор Чиж О. Н.

Редакційні вимоги

до технічного оформлення статей

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

У верхньому колонтитулі зазначається: Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка № ** (***) , 2012.

Статті у «Віснику» повинні бути розміщені за рубриками.

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 8 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прізвища, ім'я та по-батькові автора, назви статті та ключовими словами (3 – 5 термінів).

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

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

© ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2012

ЗМІСТ

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

1. **Балусва Ю.** Мультимедійна презентація основних понять лінгвістики тексту на уроках української мови в старшій школі..... 5
2. **Голуб Н.** Проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу у навчанні української мови учнів 5 – 7 класів..... 11
3. **Курінна А.** Словоцентрична робота в основній школі: психолінгвістичний аспект..... 22
4. **Маркотенко Т.** Шляхи формування граматичного ладу мовлення у дітей дошкільного віку..... 31
5. **Мордовцева Н.** Принципи та методи навчання у процесі роботи з текстами лінгвістичної спрямованості на уроках української мови..... 36
6. **Пентиліук І.** Василь Сухомлинський про роль української мови і літератури у вихованні особистості учнів школи..... 44
7. **Попова Л.** Твори-мініатюри як засіб підготовки учнів до складання власного висловлювання..... 51
8. **Правова Н.** Значення аудіювання на уроках української мови під час усного практичного курсу..... 56
9. **Прядка Я.** Роль риторики в соціалізації старшокласників..... 61
10. **Резниченко Н.** Психологические аспекты развития связной русской речи учащихся 5-х классов в процессе работы над выразительными средствами художественного текста..... 67
11. **Сенько І.** Проблема формування словникового запасу учнів з урахуванням принципу наступності..... 74
12. **Солодюк Н.** Інтерактивний метод як лінгводидактична категорія..... 80

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

13. **Бабенко Т.** Проблеми дослідницької діяльності студентів медичного коледжу..... 86
14. **Базиль Л.** Літературне краєзнавство в системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури..... 91
15. **Бондаренко Г.** Метод проєктів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури..... 102
16. **Борисенко В., Караман С., Караман О.** Тестовий контроль як метод діагностики навчальних досягнень студентів..... 110

17. Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу „Методика викладання лінгвістичних дисциплін” у магістратурі.....	119
18. Данкеєва О. Складники професійної компетентності майбутнього землевпорядника.....	127
19. Ємельова А. Ідеї трудового виховання в спадщині освітніх діячів України кінця ХІХ – початку ХХ століття.....	133
20. Копусь О. Упровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів.....	139
21. Лапіна В. Визначення поняття „навчальний діалог” у науковій літературі.....	149
22. Лихачова К. Засвоєння майбутніми економістами норм мовленнєвого етикету.....	154
23. Лобода С. Історичний контекст розвитку проблеми педагогічної творчості вчителя як складова частина сучасного освітньо-інформаційного простору.....	161
24. Нежива Л. Психолого-педагогічні особливості сприйняття старшокласниками різностильових текстів українського письменства.....	169
25. Починкова М. Методичне забезпечення курсу „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)” для майбутніх учителів початкових класів.....	177
26. Ткачов К. Характеристика рівнів сформованості творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів.....	184
27. Хоцкіна С. Педагогічні чинники в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки.....	191
28. Черних І. Види мовленнєвої діяльності в професійному спілкуванні лікарів.....	198
29. Шевцова В. Емоційно-сміслові розділові знаки „?!” і „!?” як важлива складова формування пунктуаційної компетенції майбутнього філолога.....	203
Відомості про авторів	209

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СЕРЕДНІХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ

УДК 373.5.016:811.161.2

Ю. Балусва

МУЛЬТИМЕДІЙНА ПРЕЗЕНТАЦІЯ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ ЛІНГВІСТИКИ ТЕКСТУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШІЙ ШКОЛІ

У процесі навчання української мови в старших класах перед учителем-словесником постають завдання підготувати старшокласників до використання мовних ресурсів у різних сферах людської діяльності, формувати в них уміння й навички доцільного використання мовних засобів із дотриманням українського мовленнєвого етикету, створювати умови для свідомого опанування учнями міцних знань про українську мову (її лексичний склад, граматичну будову, текстотворчі ресурси як основи для формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок). В основі формування означених умінь лежить текст. У шкільному курсі української мови подаються теоретичні відомості про текст, зокрема про типи тексту, абзац, засоби зв'язку речень у тексті, тему, основну думку [4, с. 123]. Програмою навчання української мови старшої школи передбачено поглиблення й систематизацію найважливіших відомостей із лінгвістики тексту (11 клас). Учні мають засвоїти основні поняття лінгвістики тексту, навчитися переробляти тексти відповідно до визначеної мети, виділяти в тексті складне синтаксичне ціле, здійснювати актуальне членування речення, визначати способи зв'язку в тексті, аналізувати тексти різних типів і жанрів тощо.

Визначення терміна *текст* є одним із дискусійних питань, що є предметом дослідження мовознавців, психологів, психолінгвістів, методистів. Визначення, характеристика основних категорій тексту представлені в дослідженнях І. Гальперіна, Н. Зарубіної, О. Каменської, Л. Мацько, І. Ковалика, О. Москальської, Т. Ніколаєвої, О. Селіванової та ін. З методичного погляду поняття *текст* досліджували М. Вашуленко, Т. Донченко, Т. Ладиженська, В. Мельничайко, Л. Мацько, М. Пентиліук, М. Плющ, Г. Шелехова та ін. Застосування мультимедійних засобів на уроках української мови стали предметом вивчення таких вчених, як Г. Шелехова, Н. Семенів, В. Воробцова, Н. Сороко, В. Оліфіренко та ін.

Метою нашої статті є обґрунтування ефективності використання мультимедійних презентацій під час засвоєння основних понять лінгвістики тексту в старшій школі.

Відомо, що вдосконалення мовлення учнів вимагає систематичної цілеспрямованої роботи вчителя-словесника. Задля того,

щоб навчити учнів сприймати й передавати різноманітну інформацію, комунікативно виправдано спілкуватися, необхідно створити умови для засвоєння базових знань про текст як одиницю мовлення в дискурсному аспекті та формування відповідних умінь і навичок [2, с. 97]. З метою ефективного формування в учнів мовної та мовленнєвої компетентності вчителі української мови вдаються до застосування різноманітних засобів навчання, серед популярних нині виділяємо *мультимедійні засоби*.

Достатньо часто вчителі-словесники на уроках української мови застосовують такі мультимедійні засоби: презентації, виконані в PowerPoint, фрагменти науково-популярних фільмів, педагогічних програмних засобів у режимі демонстрації тощо. Комп'ютер на уроках об'єднує вчителя й учня, учня й учня. Методисти називають найціннішою властивістю комп'ютера діалогічну форму взаємодії, використання його як мовного партнера учня [3, с. 69]. Мультимедійні засоби містять вербальні й невербальні компоненти, що є своєрідними полікодовими (креолізованими) текстами.

Зазвичай мультимедійні засоби навчання на уроках української мови використовуються паралельно з традиційними засобами. Це стосується й уроків опанування теоретичних відомостей з лінгвістики тексту в 11 класі. На цих уроках пропонуємо використовувати такі мультимедійні продукти: *слайд-демонстрацію визначення понять* (поняття тексту, основні ознаки тексту, складне синтаксичне ціле, актуальне членування речення), *слайд-таблицю* (класифікація текстів), *слайд-схеми* (способи зв'язку речень у тексті, зміст і будова тексту). У процесі роботи з текстами теоретичний матеріал виводиться на екран монітору комп'ютера, тому учні мають змогу виконувати завдання, переглядаючи (за потребою) таблиці або схеми з теми.

Слушною вважаємо думку В. Воробцової [1] про те, що уроки з використанням мультимедійних засобів навчання повинні мати певні обов'язкові складники, як-от:

– мотивація уроку. Створення проблемної ситуації за допомогою проблемного запитання у структурі евристичної бесіди.

– оголошення теми та очікуваних результатів уроку. Методичні рекомендації щодо роботи учнів з мультимедійними засобами.

– основна частина уроку – опанування навчального матеріалу: робота з лінгвістичними поняттями, аналіз текстів, що містять навчальну інформацію (відеосюжети, аудіозаписи, фотодокументи, таблиці, схеми).

– підбиття підсумків уроку містить рефлексію (наприклад, що сподобалося на уроці найбільше, за допомогою чого досягалось, де можуть бути використані отримані знання, над чим треба ще працювати, що вдосконалювати тощо), способів діяльності учнів (чи раціональними були види діяльності, завдання, що використовувалися під час заняття) та відтворення учнями основних понять уроку з демонстрацією слайдів з текстовими фрагментами.

Наведемо приклади використання мультимедійних засобів навчання на уроці української мови в 11 класі (відповідно до програми Українська мова 10 – 11 кл. Рівень стандарту) на тему: „Текст як середовище функціонування мовних одиниць. Основні ознаки тексту”. Навчальною метою уроку є засвоєння учнями відомостей про предмет вивчення лінгвістики тексту, усвідомлення наукового поняття *текст*, формування умінь визначати ознаки тексту, розвиток умінь розпізнавати текст серед інших мовних одиниць, визначати функції мовних одиниць у тексті, будувати зв'язний текст на пропоновану тему на основі переглянутого відеосюжету.

Для досягнення поставленої мети на уроці використовуються мультимедійні презентації (слайди з епіграфом та запитаннями до теми уроку, слайд-демонстрація визначення понять лінгвістика тексту, текст, слайди-таблиці „Основні ознаки тексту”, „Класифікація текстів”, „Функції тексту”, слайд-ілюстрації, слайд з відеосюжетом „Країна починається з тебе”). Роздатковим матеріалом є уривки з часописів та літературних творів, які визначені чинною програмою з української літератури в 11 класі (рівень стандарту). У такий спосіб реалізовується міжпредметний зв'язок з українською літературою, учні мають змогу здійснювати спостереження над використанням мовних засобів у відомих для них творах.

На початку уроку старшокласники аналізують епіграф: „*Людина не говорить окремо придуманими реченнями, а одним задуманим текстом. Тому взаєморозуміння між людьми передусім залежить від їхньої здатності розуміти тексти*” (Р. Барт). Учитель-словесник зачитує рядки, паралельно учні бачать їх на екрані монітору. Далі педагог пропонує учням відповісти на такі запитання:

– Які думки виникли у вас під час прослуховування епіграфа? Чи погоджуєтеся ви з автором?

– Чим, на думку автора, є текст для людства?

Потім учитель здійснює актуалізацію опорних знань учнів за допомогою евристичної бесіди:

– *Згадайте, що таке текст, тема, основна думка тексту?*

– *Яким способом речення можуть пов'язуватися між собою?*

Наведіть приклади.

– *Назвіть засоби зв'язку речень у тексті* (на екрані монітору подається слайд із запитаннями).

Після цього вчитель-словесник викладає теоретичний матеріал теми уроку, водночас демонструє учням слайди з визначеннями понять *лінгвістика тексту*, *текст*, слайди-таблиці „Основні ознаки тексту”, „Класифікація текстів”, „Функції тексту”. Перш, ніж продемонструвати слайди, на яких зображено класифікацію текстів, основні їх ознаки та функції, учитель пропонує учням самостійно визначити ці категорії. Таким чином, учитель має змогу оцінити рівень обізнаності учнів з теми.

Потім проводиться робота з текстом. Кожен учень отримує картку з уривком із твору й завданнями до нього:

Прочитайте уважно уривок. Доведіть, що це текст. Визначте тему, основну думку, стиль, тип мовлення. Свою відповідь обґрунтуйте.

...Степан стояв коло поруччя на палубі, мимоволі пірнаючи очима в ту далечінь, і мірні удари лопастей пароплавного колеса, глухі капітанові слова коло рупора відбирали снагу в його думок. Вони теж спинялись у тій туманній далечині, де непомітно зникала річка, немов обрій становив останню межу його прагнень. Хлопець поволі глянув по ближчих берегах і трохи збентежився – на повороті праворуч виникло село, приховане доти за лукою. Серпневе сонце стирало бруд з білих хаток, мережило чорні шляхи, що гналися в поле й зникали дець, посинівши, як річка. І здавалось, той зниклий шлях, з'єднавшись із небом у безмежній рівнині, другою галуззю вертався знову до села, несучи йому ввібраний простір. А третій шлях, скотившись до річки, брав до села свіжину Дніпра. Воно спало серед сонячного дня, і таємниця була в цьому сні серед стихій, що жили його своєю міццю. Тут, при березі, село здавалось питомим витвором просторів, чарівною квіткою землі, неба й води.

Його село, те, що Степан покинув, теж стояло на березі, і зараз він несвідомо шукав спорідненості між своїм та цим селом, що випадково трапилось йому на великій путі. І радісно почував, що ця кривність єсть і що в ці хати, як і в свої покинуті, він би зайшов господарем. З жалем дивився, як тане воно, одсуваючись за кожним рухом машин, і от пасмо гидкого диму сховало його зовсім. Тоді Степан зітхнув. Може, це було вже останнє село, що він побачив перед містом... (Валеріян Підмогильний).

Далі учитель пропонує учням об'єднатися в групи й роздає картки із завданнями:

Порівняйте два уривки, доведіть, що вони є текстами, визначте стиль і тип мовлення обох уривків.

*1) ...Мене водило в безвісті життя,
Та я вертався на свої пороги,
Переплелись, як мамине шиття,
Мої сумні і радісні дороги.
Два кольори мої, два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба,
Два кольори мої, два кольори:
Червоне – то любов, а чорне – то журба.
Мені війнула в очі сивина,
Та я нічого не везу додому,
Лиш згорточок старого полотна
І вишите моє життя на ньому.
Два кольори мої, два кольори,
Оба на полотні, в душі моїй оба,*

Два кольори мої, два кольори:

Червоне – то любов, а чорне – то журба (Дмитро Павличко).

2) „Я дивлюсь на сіро-синій Дніпро. Слухаю плескіт хвиль. Нічого дорожчого у світі немає для мене... Якщо судилося мені зробити ще щось красиве і велике в житті, то тільки на її берегах ласкавих і чистих. Ніколи ще я не був таким, ніколи так не відчував життя, і не був переповнений любов'ю до свого народу, і не почував такого безмежного радісного зв'язку з ним. Кому я мушу дякувати? Долі своїй щасливій...

Річко моя. Життя моє, де ж я так і чому заморився, чого так пізно прийшов до твого берега, теплого і чистого?.. Кланяюсь за ласку, за багатство, що дала ти моєму серцю, за те, що, дивлячись на тебе, роблюсь я добрим, людяним і щасливим, що можу любити тебе все життя, річко моя, душа мого народу” (О. Довженко).

Така робота спрямована на формування в учнів навичок визначати текст, розпізнавати його ознаки.

Потім старшокласники визнають, які мовні одиниці (речення чи текст) презентує прислів'я у наведених двох прикладах:

1) Хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається (Прислів'я).

2) З самого раннього дитинства і до глибокої старовини все життя людини тісно пов'язане з мовою. Дитина ще не навчилася як слід говорити, а її слух вже ловить шепіт маминої колискової, гуркіт бабусиних казок. Мова – це засіб спілкування людей один з одним. Хто мови своєї цурається, хай сам себе стидається. Той, хто відмовляється від рідної мови, не заслуговує на почесне ім'я „людина”. Усе, що людина робить у світі здійснюється за допомогою мови. Отож любіть і шануйте рідну мову, вона наш найдорожчий скарб (Зі ст.).

Для реалізації наступного завдання нашого уроку – формування навичок самостійно будувати зв'язний текст – учитель пропонує учням скласти твір (письмово) на основі переглянутого відеосюжету „Країна починається з тебе”, дотримуючись основних ознак тексту.

Під час виконання завдань учні мають змогу переглядати слайд „Основні ознаки тексту” та слайд-ілюстрації до творів, уривки з яких опрацьовують.

Наприкінці уроку логічно, на нашу думку, запропонувати учням здійснити самоаналіз навчальної діяльності, тобто запропонувати їм самостійно зробити висновки й відтворити основні поняття з виучуваної теми, спираючись на демонстрацію слайдів. Потім учитель пропонує учням висловити свою думку з приводу того, чи сподобався їм урок з використанням мультимедійної презентації, що сподобалося найбільше, який мультимедійний продукт їх зацікавив найбільше.

Отже, використання мультимедійних засобів навчання на уроці засвоєння основних понять лінгвістики тексту в старшій школі дає змогу активізувати роботу учнів, опрацьовувати значний обсяг навчальної

інформації, структурувати її відповідно до мети уроку. Робота з мультимедійними презентаціями сприяє мотивації навчання мови, дозволяє урізноманітнювати форми роботи, стимулює творчу уяву учнів, що в цілому сприяє кращому засвоєнню учнями основних понять лінгвістики тексту, формуванню комунікативної компетенції старшокласників. Практика доводить, що для повноцінного навчання мови вчитель-словесник повинен використовувати мультимедійні засоби навчання в сукупності з традиційними формами, методами, прийомами та засобами навчання української мови.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо визначенні лінгводидактичних умов ефективного впровадження інформаційно-комунікативних засобів навчання на уроках української мови в старшій школі, зокрема мультимедійних презентацій.

Список використаної літератури

1. Воробцова В. В. Використання інформаційних технологій навчання на уроках української мови і літератури / В. В. Воробцова [Електронний ресурс] // Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-2/07vuvuml.htm>. **2. Пентиліук М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : зб. статей / М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с. **3. Практикум** з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : посіб. для студентів пед. університетів та інститутів / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с. **4. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Балуєва Ю. Мультимедійна презентація основних понять лінгвістики тексту на уроках української мови в старшій школі

У статті автор порушує питання використання мультимедійних засобів навчання на уроках української мови. Особливу увагу приділено обґрунтуванню ефективності використання мультимедійних презентацій під час засвоєння основних понять лінгвістики тексту в старшій школі.

Ключові слова: лінгвістика тексту, текст, мультимедійні засоби навчання.

Балуєва Ю. Мультимедийная презентация основных понятий лингвистики текста на уроках украинского языка в старшей школе

В статье автор затрагивает вопрос использования мультимедийных средств обучения на уроках украинского языка. Особое внимание уделяем обоснованию эффективности использования мультимедийных презентаций при изучении основных понятий лингвистики текста в старшей школе.

Ключевые слова: лингвистика текста, текст, мультимедийные средства обучения.

Valueva Yu. Multimedia Presentation of Basic Concepts of Linguistics of Text on the Lessons of Ukrainian at Senior School

In the article the author affects the question of the use of multimedia facilities of studies on the lessons of Ukrainian. Spare the special attention to the ground of efficiency of the use of multimedia presentations during mastering of basic concepts of linguistics of text at senior school.

Key words: linguistics of the text, text, multimedia learning tools.

Стаття надійшла до редакції 28.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 372.8:811.161.2

Н. Голуб

**ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ РЕАЛІЗАЦІЇ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ
МОВИ УЧНІВ 5 – 7 КЛАСІВ**

З огляду на те, що провідним в системі української освіти визнано компетентнісний підхід, кожна навчальна дисципліна має два напрями розв'язання освітніх завдань:

1) спрямований на формування, розвиток і вдосконалення ключових компетентностей;

2) спрямований на формування, розвиток і вдосконалення предметних компетентностей.

Ще давні греки у результаті філософських роздумів про суть людини, її призначення на землі дійшли висновку, що людина – істота суспільна. Ця лаконічна характеристика визначає чи не всю траєкторію життя людини, адже повноцінний розвиток її можливий лише в оточенні інших людей, за допомогою яких вона поступово пізнає світ, поетапно входить у всі суспільні структури, навчається виконувати різноманітні ролі. Усі ці складні процеси неможливі без комунікації. Оскільки комунікувати людині протягом життя доводиться багато, незалежно від фаху, віку, статусу, то зрозуміло чому комунікативна компетентність визнана життєво важливою, ключовою.

Суть компетентнісного підходу до навчання мови задекларована у Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, де зазначено, що компетентності формуються в учнів у процесі набуття досвіду користування мовою [8].

Про пошуки системного підходу до розв'язання проблеми свідчать численні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (Байденко В., Бібік Н., Бондаревська Є., Божович О., Буртова Н., Гудзик І., Смельянов Ю., Єрмаков І., Жуков Ю., Зимня І., Краєвський В., Кузьміна Н., Куницина В., Лабунська В., Маркова А., Мітіна Л., Мудрик А., Петровська Л., Родигіна І., Савченко О., Хом'як А., Хуторський А., Шишов С., Щербан Т. та ін.).

Однак для ефективного впровадження наукових ідей у навчальний процес досі бракує чіткості у багатьох аспектах проблеми. Учитель-практик не студент, завдання якого – аналізувати всі наявні процеси і підходи, він має навчати дітей. Щоб його робота була ефективною і орієнтованою на суспільно очікуваний результат, наука має пропонувати йому вивірені й певною мірою узгоджені орієнтири.

Мета статті – визначити зміст та основні орієнтири у роботі вчителя над формуванням комунікативної компетентності учнів 5 – 7 класів на уроках української мови.

Будь-яке нове дослідження починається із закладання теоретичних підвалин. Основу цих підвалин становить понятійний апарат, що потребує вдосконалення чи уточнення, можливо, репрезентації, якщо терміни чи поняття вводяться вперше.

У цій статті спробуємо з'ясувати такі питання:

- 1) суть поняття „комунікативна компетентність” (далі – КК), її поетапна (вікова) градація;
- 2) рівні розвитку КК;
- 3) спільне і відмінне між КК як предметною і КК як ключовою;
- 4) структура КК.

КК розглядають як невід'ємний елемент структури змісту сучасної освіти і цілісну систему, що поєднує у собі взаємопов'язані елементи. Такими елементами, незалежно від віку, є знання, вміння, навички, психічні, моральні й поведінкові характеристики людини, що базуються на схваленій суспільством системі цінностей і сукупно забезпечують успішну комунікацію. Варто враховувати той факт, що КК учнів являє собою складну особистісну характеристику, яка потребує не лише вузькопредметних знань, але й надпредметних (наприклад, побутова інформація, соціальні ролі, поведінкові норми, система цінностей, статусні характеристики тощо).

Якщо за основу взяти розгорнуте загальне визначення компетентності (наприклад, „Досконале знання своєї справи, суті виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення поставлених цілей” [11]), то окремо взята компетентність (у цій ситуації – комунікативна) для певної вікової категорії має уточнюватися, конкретизуватися відповідно до поставлених освітніх завдань на кожному етапі навчання.

Комунікативну компетентність учнів 5 – 7 класів (предметну) розглядаємо як готовність (здатність) засобами мови успішно взаємодіяти у розв’язанні типових для віку комунікативних завдань.

КК (ключову) розглядаємо (за Ю. Ємельяновим) як „такий рівень навченості взаємодії з людьми, якого потребує індивід, щоб у межах своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в суспільстві [6, с. 42]”.

Таким чином предметну КК ми розглядаємо як здатність мовця за допомогою знань мови, а також традицій, звичаїв і моральних принципів суспільства правильно орієнтуватися в міжособистісному спілкуванні, вільно й невимушено брати в ньому участь.

Ключова КК повинна відображати певний рівень майстерності людини в міжособистісному спілкуванні, базуватися на знаннях суміжних наук (психології, лінгвістики, соціології) і забезпечувати успішне виконання різноманітних суспільних ролей.

Дослідники (Цигульська Т., Мелібруда Є.) називають різні умови ефективної комунікації: спільна мова (єдина система кодифікації і декодування інформації), спільний словниковий запас учасників спілкування, надійність комунікатора, зрозумілість його повідомлення та урахування зворотних зв’язків щодо того, чи правильно його зрозуміли [17, с. 68].

„Успішно розв’язувати” комунікативні завдання для учнів 5-7 класів означає:

- здійснювати адекватний добір мовно-виражальних засобів;
- володіти всіма видами і типами мовленнєвої діяльності;
- оцінювати й осмислювати ситуацію спілкування;
- адекватно реагувати на співрозмовника;
- відчувати стан співрозмовника;
- ініціювати комунікативну взаємодію;
- організовувати конструктивне розв’язання конфліктних ситуацій;
- у виборі рішень керуватися системою цінностей, схвалених суспільством [1].

Згідно з дослідженнями соціологів, люди у процесі комунікації орієнтуються на складну систему правил регулювання спільних дій. Ця система правил обов’язково враховує локальний соціальний етикет, ритуали, правила регуляції змагальної активності, „драматичні максими” – правила самоподачі [12, с. 68 – 69]. За визначенням В. Панкратова, комунікативна компетентність полягає в умінні застосовувати психологічні методи управління, володіти ефективними технологіями спілкування і мистецтвом управлінського впливу [13, с. 7].

Учені-психологи виділяють такі важливі для процесу спілкування етапи:

- 1) потреба у спілкуванні;
- 2) орієнтування в цілях і ситуаціях спілкування;

- 3) розуміння співрозмовника як особистості;
- 4) планування змісту свого спілкування;
- 5) свідомий чи несвідомий добір конкретних мовних засобів;
- 6) сприйняття й оцінювання реакції співрозмовника у відповідь;
- 7) контроль ефективності спілкування;
- 8) коригування напряму, стилю, методів спілкування [15].

З огляду на це, варто визначити ключові напрями роботи вчителя-словесника над формуванням КК учнів 5-7 класів, зокрема такі:

- розвивати вміння розуміти зміст і суть усних і письмових текстів;

- навчати створювати повноцінні в комунікативному сенсі висловлювання, що відображають знання мовця про предмет мовлення і його думки, почуття, наміри;

- формувати вміння налагоджувати взаємодію з людьми, що їх оточують, відповідним чином будуючи свої висловлювання [5, с. 47].

- формувати чітке розуміння цінностей і відповідно до них уміння формулювати настанови;

- виробляти навички самоконтролю своєї діяльності;

- стимулювати наполегливість і бажання навчатися самостійно;

- ефективно розвивати емоційну сферу учнів (навчати їх співчувати і радіти, сміятися і вболівати; тобто керувати емоціями відповідно до ситуації);

- формувати впевненість у собі й адекватне мовне і мовленнєве її вираження;

- розвивати схильність до роздумів;

- привертати увагу до проблем, пов'язаних із досягненням цілей;

- стимулювати самостійність і оригінальність мислення;

- розвивати критичне мислення;

- виховувати готовність продукування власних і реалізації чужих нових ідей;

- розвивати здатність самостійно приймати рішення;

- виховувати почуття персональної відповідальності за мовленнєвий вчинок;

- розвивати здатність слухати інших людей й осмислювати інформацію [14, с. 281 – 296].

У процесі навчання варто зважати і на причини поганої комунікації:

- стереотипи, у результаті чого немає об'єктивного аналізу і розуміння людей, ситуацій, проблем і шляхів розв'язання їх;

- „упереджені уявлення” – схильність відкидати все, що суперечить власним поглядам, що нове й незвичне;

- погані стосунки між людьми;

- брак уваги й інтересу співрозмовників;
- нехтування фактами, тобто звичка робити висновки без урахування достатньої кількості фактів;
- помилки у побудові висловлювань: неправильний добір слів, складність і нечіткість висловлювання, недостатнє обґрунтування, нелогічність тощо;
- неправильний вибір стратегії і тактики спілкування [7].

Почесні місця у шкалі суспільно актуальних характеристик займають активність людини і ціннісне світосприйняття. За визначенням О. Бодальова, активність – це риса особистості, що „виявляється у ставленні людини до діяльності: стані готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її реалізації, виборі оптимальних шляхів досягнення мети [3, с. 17]”. Психологи й соціологи розглядають активність у спілкуванні як різновид соціальної активності, а саме:

- як стан взаємодії людей, що характеризується намаганням налагодити міжособистісні стосунки, ініціювати пізнання один одного, налаштування на підтримування контакту;
- як характеристику комунікативної діяльності, у якій виявляється особистість людини з її ставленням до мети, змісту, форм і результатів спілкування і намаганням мобілізувати свої пізнавальновольові зусилля на розв’язання різноманітних завдань;
- як вияв творчого ставлення індивіда до партнерів по спілкуванню;
- як особистісну характеристику, що виражає пізнавальний, емоційний і поведінковий відгук на звернення іншої людини [3, с. 17].

Показниками сформованості активності людини вважають самокритичність, яскраво виражену рефлексія у спілкуванні, вільне оперування набутим багажем спеціальних знань і вмінь, розв’язання завдань різного рівня складності, глибинний аналіз кожної ситуації з метою виявлення причин, що впливають на хід і результати спілкування тощо.

Водночас варто пам’ятати, що активне спілкування – це не безупинна розмова його учасників, а обмін інформацією з метою розв’язання спільних завдань, переконання співрозмовника, досягнення того результату, заради якого це спілкування було ініційоване.

Важливе значення має ціннісний аспект спілкування. За свідченням результатів психологічних досліджень, “якщо образ, слова і справи іншої людини відповідають цінностям особистості, її потребам, то до цієї людини формується позитивне ставлення [3, с. 69]”. Таким чином, кожен вчинок людини є своєрідною підтримкою, ілюстрацією певної цінності; невідповідність ціннісної системи співрозмовників стає бар’єром на шляху порозуміння.

У процесі формування КК варто враховувати такі важливі характеристики людської комунікації:

1. У комунікативному процесі відбувається не просто рух інформації, але й активний обмін нею, під час якого особливу роль відіграє значущість того чи іншого повідомлення. Це можливо тоді, коли інформація не просто прийнята, а й зрозуміла, осмислена.

2. Обмін інформацією обов'язково передбачає психологічний вплив на партнера з метою зміни його поведінки. Ефективність комунікації вимірюється саме тим, наскільки вдался цей вплив.

3. Комунікативний вплив як результат обміну інформацією можливий лише, коли обидва учасники спілкування володіють єдиною чи схожою системою кодування й декодування.

4. В умовах людської комунікації періодично виникають так звані комунікативні бар'єри соціального і психологічного характеру. Причинами цього є різниця у світоглядах, світосприйняттях і світовідчуттях комунікантів, їхні психологічні особливості (наприклад, надмірна сором'язливість одних, замкнутість других, непримиренність третіх та ін.) [2, с. 25].

Т. Матвєєва, розглядаючи КК як „сформовану особистістю на основі знань мови і культури систему мовленнєвої поведінки”, складниками цієї системи вважає володіння комунікативними ролями (ролями мовця і слухача), а також соціальними ролями, етичними й етикетними нормами, у яких виражено усталені в конкретній культурі способи спілкування особистості з представниками різних соціальних груп на різні теми і в різних ситуаціях спілкування [10, с. 105 – 106]. Кількість елементів, на нашу думку, має визначатися конкретно для кожної вікової категорії.

До наведеного вище переліку варто додати володіти соціальними ролями як передумовою формування соціальної мобільності, уміння відчувати наміри співрозмовника, комунікативну активність мовця.

Уважаємо за доцільне структурувати КК за віковою ознакою таким чином:

- 1) КК дітей дошкільного віку – неусвідомлена КК;
- 2) КК учнів початкової школи – елементарна КК;
- 3) КК учнів середніх класів – базова КК;
- 4) КК учнів старших класів – творча КК;
- 5) КК студентів коледжів та вишів – професійна КК;
- 6) КК дорослої людини, професіонала – майстерна КК.

Існують такі п'ять рівнів розвитку компетентності:

1) *незадовільний рівень* (компетентність не розвинута, учень не володіє необхідними навичками і не намагається застосувати їх);

2) *нормальний рівень* (компетентність недостатньо розвинута, частково виявляються вміння, учень намагається їх демонструвати, розуміє важливість їх, однак у нього не завжди виходить);

3) *базовий рівень* (необхідний і достатній, свідчить про те, що в учня сформувалось уявлення про те, які саме вміння важливі для цієї компетентності);

4) *сильний рівень* (передбачений для вищої школи, мовець демонструє особливо високий рівень умінь, досвід, він спроможний активно впливати на ситуацію, необхідні навички у ситуаціях підвищеної складності; важливим компонентом цього рівня є здатність людини заздалегідь передбачити негативні події і запобігати їм);

5) *лідерський рівень* (необхідний для тих фахівців, що обіймають керівні посади і (відповідно до посадових обов'язків) зобов'язані приймати стратегічні рішення; такий комунікант не лише сам демонструє високий рівень комунікації, але й створює умови для розвитку компетентності у своїх підлеглих, партнерів [9]).

Розрізнення потребують поняття „КК як предметна” і „КК як ключова”. Підставою для розмежування їх вважаємо передусім сферу функціонування і призначення компетентності, а саме: сфера КК як предметної – навчальний процес, міжособистісне спілкування; призначення – сприяти розв'язанню навчальних завдань, типових для цього віку комунікативних ситуацій, налагодженню міжособистісних стосунків. Сфера КК як ключової – суспільство з усім його розмаїттям, призначення – сприяти розв'язанню життєво важливих завдань, соціалізації людини, зміцненню власних життєвих позицій, розвитку міжособистісних стосунків. Отже, результатом сформованості КК як предметної є демонстрування комунікативного досвіду у сфері навчання й міжособистісного спілкування. Ознакою успішного застосування КК як ключової є реалізація комунікативного досвіду поза школою, у всіх сферах суспільства.

Соціологи розглядають життя як невинний процес виявлення і розв'язання важливих проблем. Життєві завдання (тобто усвідомлені життєві проблеми, до розв'язання яких людина докладає принаймні інтелектуальні зусилля) поділяють на очікувані й випадкові.

До *очікуваних* життєвих завдань відносять, зокрема, здобуття освіти, вибір професії, трудову діяльність і професійне сходження, створення сім'ї, народження і виховання дітей, припинення трудової діяльності тощо.

Якщо очікувані завдання мають загальний характер, то випадкові – індивідуальні, залежать від конкретних життєвих ситуацій окремих людей. Відповідно, якщо для очікуваних завдань суспільний досвід напрацював певні зразки, схеми, поради, рекомендації, то *випадкові* змушують людину до життєтворчості, оскільки найчастіше не існує традиційних шляхів розв'язання їх. Комунікативно компетентна людина не губиться у пошуках способів розв'язання жодних завдань, не пасує перед труднощами, а аналізує ситуацію, активно діє, приймає рішення і несе за неї відповідальність.

Цінними вважаємо такі висновки українських учених: „Головне завдання школи полягає не в тому, щоб адаптувати дитину до суспільних негараздів, навчити її почувати себе комфортно серед злиднів, беззаконня, бездуховності. Головне завдання школи в тому, щоб дитина

зрозуміла й осмислила власне життя, навчилася самостійно й успішно розв'язувати як щоденні життєві завдання, так і складні, екзистенційні життєві проблеми. Тобто стала життєво компетентною, життєстійкою, життєздатною. Тоді вона зможе змінити своє життя, боротися з бездуховністю, злиднями, які ... руйнують життєдіяльність окремої людини і всього суспільства [7, с. 25]”.

Різняться погляди учених і на структуру КК. Так, І.Гудзик послуговується терміном “компетенція” і розглядає її як складник іншої компетенції, зокрема, у складі комунікативної компетенції виділяє мовну, мовленнєву і соціокультурну компетенції [5].

Т.Матвеева у складі комунікативної компетенції виділяє такі компоненти: 1) предметний (немовна компетенція); 2) мовний (мовна компетенція) 3) соціально-культурний (знання і досвід у сфері соціальних відносин, психології спілкування, традицій і звичаїв); 4) прагматичний (безпосередньо пов'язаний зі спілкуванням адресанта і адресата мовлення у певній ситуації – мотивами, настановами, цілями спілкування) [10, с. 106].

Однак, якщо виходити із розуміння КК як цілісної системи, складниками якої є знання, вміння, навички, потреби й мотивації, психічні, моральні й поведінкові характеристики людини, що базуються на схваленій суспільством системі цінностей; а компетенцію розглядати як задану норму (а саме: конкретні знання і вміння), орієнтир, то логічно видається така структура цих різновидів компетентностей:

Таблиця 1.

**Структура комунікативної компетентності
(предметної)**

Комунікативна компетентність (як предметна)				
Компетенції	Цінності	Мотиви	Характеристики	Досвід
1)орфоепічна; 2)лексична; 3)морфологічна 4)правописна 5)мовленнєва та ін.	Розуміння цінностей: 1)родинних 2)певної соціальної групи 3)національні 4)загальнолюдські й усвідомлення важливості їх.	базуються на потребах: 1)взаємодії з іншою людиною 2)належності до соціальної групи 3)в турботі, допомозі і підтримці; 4)досягнення розуміння 5)утвердження в колективі та ін.	1)активність; 2)інтерес до навчання; 3)допитливість; 4)кмітливість; 5)наполегливість; 6)персональна відповідальність; 7)самостійність та ін.	1)участь в публічному обговоренні; 2)участь у конкурсах, змаганнях з мови; 3)публічний виступ; 4)участь у навчальних проектах тощо.
Когнітивний (пізнавальний)	Ціннісно-смісловий	Особистісний		Емоційний і поведінковий

Таблиця 2.

**Структура комунікативної компетентності
(ключової)**

Комунікативна компетентність (як ключова)				
Компетенції	Цінності	Мотиви	Характеристики	Досвід
1) мовна, 2) мовленнєва, 3) соціокультурна, 4) риторична; 5) стратегічна та ін.	Важливість, значущість, суттєвість 1) загальнолюдських, 2) національних, 3) родинних, 4) особистісних та ін. цінностей	1) потреба самоактуалізації; 2) пізнавальна потреба; 3) потреба поваги та ін.	1) ініціативність; 2) цілеспрямованість 3) відповідальність; 4) здатність приймати рішення; 5) творчість; 6) упевненість; 8) критичність і самокритичність; 9) здатність працювати в команді та ін.	1) втілення у практику ідей; 2) захист спільного проекту; 3) публічні виступи; 4) налагодження стосунків тощо.
Когнітивний (пізнавальний)	Ціннісно-смісловий	Особистісний		Емоційний і поведінковий

Компоненти і перелік, поданий у таблицях, звісно не остаточні й потребують обговорення, уточнення. Зокрема, сучасні дослідники пропонують різний склад компонентів (або ж субкомпетенцій) у складі КК. Проблема залишається відкритою для обговорення.

Доцільно визначити перелік так званої „продукції” комунікації, яку реально почути, побачити й оцінити. Згрупуємо її у три блоки:

Таблиця 3.

Ознаки сформованості КК		
Писемна комунікація	Усна комунікація (монологічна)	Усна комунікація (діалогічна)
1) створення текстів різних жанрів і типів; 2) створення висловлювань на визначену тему; 3) визначення жанру і характеристика його особливостей; 4) узагальнення інформації (наданої чи дібраної самостійно); 5) визначення мети і завдань писемної комунікації;	1) дотримання норм публічного мовлення і регламенту; 2) складання плану виступу з урахуванням мети, особливостей аудиторії і жанру; 3) надання відповідей на запитання; 4) використання вербальних засобів для вираження і зацікавлення; 5) використання	1) початок і закінчення розмови згідно з правилами; 2) відповіді на запитання, формулювання запитань з урахуванням мети і формату діалогу; 3) добір аргументів і фактів та послідовність використання їх; 4) висловлення власної думки (позиції) і толерантне ставлення до

б) урахування особливостей адресата писемної комунікації та ін.	невербальних засобів і наочності; б) застосування риторичних прийомів та ін.	думки інших учасників діалогу; 5) аналізі оцінювання наданих опонентом аргументів; б) уникнення небажаних пауз у діалозі та ін.
---	---	---

Висловлені у статті міркування репрезентують роздуми автора щодо шляхів розв'язання важливої лінгводидактичної проблеми. Окреслені орієнтири потребують обговорення й уточнення. Перспективними у межах обраної теми є уточнення змістового наповнення програм і підручників з урахуванням специфіки компетентнісного підходу, визначення переліку соціальних ролей, важливих для кожної вікової категорії учнів тощо.

Список використаної літератури

- 1. Балакіна Л. Л.** Коммуникативная компетентность учащихся: содержание, необходимость формирования / Л. Л. Балакіна / Электронный ресурс. – Режим доступа : http://info-alt.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=75:2009-08-05-14-49-46&catid=4:2009-07-15-17-32-29&Itemid=5.
- 2. Батаршев А. В.** психодиагностика способности к общению, или как определить организаторские и коммуникативные качества личности / А. В. Батаршев. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 176 с.
- 3. Бодалев А. А.** Психология общения / А. А. Бодалев. – М. : Институт практической психологии, Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
- 4. Винокур Т. Г.** Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения / Т. Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
- 5. Гудзик И. Ф.** Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах (в школах с украинским языком обучения) / И. Ф. Гудзик. – Чернівці : Букрек, 2007. – 496 с.
- 6. Емельянов Ю. Н.** Эффект транситуационного научения / Ю. Н. Емельянов // Психология социальных ситуаций/ ред. Н. В. Гришиной. – СПб. : Питер, 2001. – С.268-279.
- 7. Єрмаков І. І.** Феномени життєстійкості та життєздатності особистості в системі життєзнавства / І. І. Єрмаков, Д. О. Пузіков // Компетентнісно спрямована освіта : перший досвід, порівняльні підходи, перспективи : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28 квітня 2011 року. – К. : Київ. Ін-т сучасн. підр., 2011. – С. 25-40.
- 8. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання; наук. ред. українського вид. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.**
- 9. Корнюшин В. Ю.** Оценка и аттестация персонала [учебно-методический комплекс] / В. Ю. Корнюшин. – М. : Центр дистанционных образовательных технологий МИЭМП. – 2010 / Электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.dioo.ru/harakteristiki.html>.
- 10. Матвеева Т. В.** Учебный словарь : русский язык, культура речи, стилистика, риторика /

Т. В. Матвеева. – М. : Флинта: Наука, 2003. – 432 с. **11. Нечаев Н. Н.** Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста / Н. Н. Нечаев, Г. И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3 – 21. **12. Общение и оптимизация совместной деятельности** / под ред. Г. М. Андреевой, Я. Яноушека. – М. : МГУ, 1987. – 304 с. **13. Панкратов В. Н.** Эффективное общение : Правила игры : Практическое руководство / Вячеслав Николаевич Панкратов. – М. : Психотерапия, 2007. – 256 с. **14. Равен Дж.** Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / пер. с англ. / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с. **15. Столяренко Л. Д.** 100 экзаменационных ответов по психологии / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-н/Дону : МарТ, 2001. – 256 с. **16. Філоненко М. М.** Психологія спілкування : підручник для студ. вищих навч. закл. / М. М. Філоненко. – Національний медичний ун-т ім. О. О. Богомольця. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 224 с. **17. Цигульська Т. Ф.** Загальна та прикладна психологія. Як допомогти собі та іншим: курс лекцій / Т. Ф. Цигульська. – К. : Наукова думка, 2000. – 189 с.

Голуб Н. Проблеми і перспективи реалізації компетентнісного підходу у навчанні української мови учнів 5 – 7 класів

У статті визначено зміст і основні орієнтири у роботі вчителя над формуванням комунікативної компетентності учнів 5-7 класів. Автор з'ясовує суть понять і структуру комунікативної компетентності як предметної і ключової, пропонує поетапну (вікову) градацію і рівні розвитку комунікативної компетентності для кожного етапу здобування освіти.

Ключові слова: комунікативна компетенція, комунікативна компетентність, ключова і предметна компетентність, цінності, мотиви, особистісні характеристики, рівні розвитку.

Голуб Н. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в обучении украинскому языку учащихся 5 – 7 классов

В статье определено содержание и главные вехи в работе учителя по формированию коммуникативной компетентности учащихся 5-7 классов. Автор определяет суть понятий и структуру коммуникативной компетентности как предметной и ключевой, предлагает возрастную градацию и уровни развития коммуникативной компетентности для каждого этапа образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, коммуникативная компетентность, ключевая и предметная компетентность, ценности, мотивы, личностные характеристики, уровни развития.

Golub N. Problemy and Prospects of Realization of Kompetentnostnogo Approach in Teaching Ukrainian of Student 5 – 7 Classes

In article the contents and the main marks in work of the teacher on formation of communicative competence of pupils of 5-7 classes is defined. The author defines an essence of concepts and structure of communicative competence as subject and key, offers age gradation and levels of development of communicative competence for each stage of education.

Key words: communicative competence, communicative competence, key and subject competence, values, motives, personal characteristics, levels of development.

Стаття надійшла до редакції 12.02.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Пентилюк М. І.

УДК 373.5.016 : 811.161.2

А. Курінна

**СЛОВОЦЕНТРИЧНА РОБОТА В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ:
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Семантичним аналізом лексичних одиниць лінгвісти займаються вже дуже давно, проте, питання про те, що входить у нього і що залишається за його межами, досі ще й не вирішено. На сьогодні ми маємо два основних, супротивних один одному підходу у вивченні так званого мовленнєвого значення слова – лексеоцентричний й текстоцентричний. У першому випадку признається автономність слова як одиниці мови, а в другому – передбачається, що слово може набувати значення тільки в поєднанні з іншими словами, у висловлюванні – одиниці мовлення. Лексеоцентричні або словоцентричні ж дослідження початковим визначають слово як номінативну одиницю і як елемент лексико-семантичної системи мови. Двадцяте століття високо підняло рівень вивчення феномена „слова”, „мови”, „мовлення” в різнопланових аспектах: мовознавство (В. фон Гумбольдт, Ф. І. Буслаєв, Ф. де Соссюр, О. О. Потебня, Л. В. Щерба), логіка, поетика, теорія словесності, теорія сценічного мовлення, риторика.

У ХХ ст. виникли нові науки, напрямки: психолінгвістика, соціолінгвістика, теорія комунікації, дослідження мовлення дитини й ширше – мовленнєвого розвитку, теорія білінгвізму, лінгвістика тексту тощо. Новий імпульс розвитку дістали такі галузі лінгвістики, як функціональна стилістика, виникли комунікативний і функціональний підходи у граматиці, з’явилися дослідження розмовного мовлення,

статистика мови й мовлення, семіотика, комп'ютерні мови. Широкий розмах одержала культура мовлення. Відроджується герменевтика – наука про тлумачення давніх текстів. Суттєвих змін у психології мовлення набули провідні ідеї: О. О. Потебні („Мысль и язык”), Л. С. Виготського (аспекти мовлення) – „Мышление и речь”, Н. І. Жинкіна (становлення мовлення дитини і т. п.) – „Механизмы речи”, О. Р. Лурії „Язык и сознание” тощо. У психолінгвістиці відомими стали такі імена як Дж. Міллер, Н. Хомський, Ян Пруха, Р. М. Фрумкіна, А. Є. Супрун, О. О. Леонтьєв та ін. Соціолінгвістика дослідила широке коло питань, пов'язаних з функціями мови. Теорія комунікації тісно переплелася з психолінгвістикою. Семіотика започаткувала вивчення спільного у будові і функціонуванні різних знакових систем, що зберігають і передають інформацію (Ч. С. Пірс, Ф. де Соссюр, Дж. Локк, В. фон Гумбольдт та ін.).

З появою взаємовиключних точок зору щодо проблеми визначення мови і мовлення, набуло значущості питання щодо визначення й слова як лексичної одиниці. У сучасному мовознавстві мова і мовлення розглядаються як діалектична єдність, елементи якої протиставлені між собою і зумовлюють один одного. І мова, і мовлення – реальні явища. Цілком очевидно, що існує, наприклад, одна російська мова. Вона як реальне явище існує в головах людей, у суспільній свідомості російськомовного соціуму, його пам'яті. Інша думка, що буцімто мова існує в мовленні, є некоректною, бо тоді мова існувала б лише в момент її застосування й перестала б існувати, коли її не застосовують. Якщо було б так, зауважив Г. П. Мельников, то малий народ, прокинувшись уранці, став би безмовним. Неправильною є також думка, що мова існує в текстах. Закономірно виникає запитання щодо безписемних народів. Крім того, тексти фіксують лише певну кількість одиниць мови, а не весь інвентар. Неможливо мати текст, не маючи мови, яка лежить у його основі, але можна мати мову, не маючи тексту, побудованого на цій мові. Отже, мова не зберігається (локалізується, існує) в мовленні, а реалізується, виявляється, об'єктивується в ньому. Мова „існує тільки в індивідуальних мозках, тільки в душах, тільки в психіці індивіда або осіб, що становлять певну мовну спільність” [2, с. 71]. Реалізуючись у мовленні, мова виконує своє комунікативне призначення. Мовлення вводить мову в контекст уживання.

Саме тому однією із характерних рис сучасної лінгводидактики та філософсько-лінгвістичної думки є переорієнтація дослідницьких пріоритетів з системно-структурного розгляду мови на інтегративне вивчення когнітивних потенцій мовних одиниць різних рівнів, і перш за все, лексичного. Особлива увага до слова та його значення обумовлена еволюцією лінгвістики в другій половині ХХ ст., що позначилася, за визначенням Ю. Д. Апресяна, „двома важливими проривами – проривом у макросвіт мови і проривом у її мікросвіт. Прорив у мікросвіт набув форми словоцентризму або, точніше, лексемоцентризму” [1, с. 236].

Не дивлячись на багатомісячний досвід лінгвістики, поняття „слово” принципово невизначене. В. І. Теркулов в дисертації „Композити російської мови в ономаціологічному аспекті” зазначає, що сучасні лінгвісти змушені констатувати існування в мові явищ, до яких, до речі, відноситься й досить велика кількість композитів певних типів, які не підпадають під універсальну дефініцію слова та перебувають на межі між словом і не-словом. Серйозним недоліком зазначеної концепції є ще й те, що слово в ній не можна визначити і як загальномовну універсалію, оскільки уявлення про нього в різних мовах різняться [6].

Автор підкреслює, що причиною недосконалості словоцентричних теорій є прагнення знайти субстантну основну номінативну сутність, дати їй субстантне визначення й розглянути через її призму систему мови в цілому. Однак навіть аналіз уживання слова показав, що в мовленні воно може виходити за межі субстантної тотожності самому собі й бути реалізованим в одиницях, які формально з ним не збігаються – словосполученнях, сполученнях зі службовими словами тощо.

На погляд ученого, пошук такої одиниці повинен здійснюватися на двох рівнях мовної діяльності. „По-перше, на рівні мовної номінації, де основна номінативна одиниця виступає, як...структура, механізм, модель номінації. По-друге, на рівні мовленнєвої номінації, де вона матеріалізується, набуває субстантних характеристик і може виступати й у вигляді слова, й у вигляді словосполучення, й у вигляді будь-якої іншої одиниці, налаштованої на виконання номінативної функції. Таке трактування структури номінативної одиниці не дозволяє використовувати на її позначення термін „слово”, оскільки на рівні мови вона не може бути ототожнена зі словом, як і з будь-якою іншою субстантною одиницею, а являє собою структурну схему номінації, на рівні ж мовлення слово є тільки однією, нехай емпірично найбільш „угадваною”, можливою реалізацією цієї основної одиниці. Тому для позначення останньої в пропонованій роботі використовується термін „номінатема” [6, с. 3].

У рамках словоцентричного підходу опис лексичної семантики найчастіше здійснюється за допомогою дефініційного аналізу, що передбачає використання словникових тлумачень семасіологічного, ономаціологічного, реляційного рівнів. Іншими словами, дослідження лексичного значення за словниковими дефініціями дозволяє з'ясувати характер і типи структури слів, здійснити розгляд лексичного значення слова в плані його епідигматики.

Таким чином, термінологічна невизначеність „слова”, а вслід за нею, недосконалість визначення понять „словоцентричний підхід”, „слово центризм”, „лексема центризм” у теорії, приводять до утруднень словоцентричної роботи в шкільній практиці та свідчать про актуальність обраної теми.

Мета статті – розглянути деякі аспекти словоцентричної роботи в шкільній практиці за умови психолінгвістики.

Головною метою вивчення слова в цьому випадку є всебічний аналіз його мовленнєвого значення, що проводиться в трьох структурних вимірах повнозначного слова: в парадигматиці, епідигматиці й синтагматиці [7]. Значення набувають того або іншого вигляду і характеру під впливом екстралінгвістичних (зокрема, соціальних) особливостей громадського життя цього колективу.

Таким чином, під „значенням” прибічники лексеоцентричного підходу розуміють таке відображення у свідомості предмета дійсності (явища, відношення, якості, процесу), яке стає фактом мови внаслідок того, що між ним і певним звучанням, що реалізує його, встановлюється постійний і нерозривний зв'язок. У зв'язку з тим, що основним значенням слова в даному випадку вважається „контекстуально необумовлене значення, що вицленяє в смисловій структурі ізольованого слова”, при лексеоцентричному аналізі значення досліджується, передусім, словникова стаття слова розчленовується семантично на окремі значення, враховуються різного роду граматичні, семантичні, стильові і стилістичні особливості.

При текстоцентричному вивченні мовного змісту його аналіз має зворотний порядок: в напрямі від мовних одиниць, від тексту до розгляду категоріальної й індивідуальної семантики слова в тій мірі, у якій остання детермінує сенс окремого висловлювання або тексту в цілому. Лексичне значення в цьому випадку вивчається попутно, як субстрат, зумовлюючий сенс мовної одиниці і що „наповнює” конкретним лексичним змістом узагальнені моделі синтагматичних зв'язків членів і частин пропозиції [7, с. 9]. На думку Є. М. Меднікової, об'єктом дослідження текстоцентричної семасіології є не природне висловлювання, отримане емпіричним шляхом, а висловлювання, спеціально створене або спеціально препароване для ілюстрації певного положення.

Є. І. Діброва вказує, що при текстоцентричному аналізі на перший план висувається зіставлення загальноприйнятого й обумовленого текстом значень, останнє не фіксується в тлумачних словниках; виявляється специфіка значення слова в тексті – прирощення сенсів, зміна стильової приналежності слова, місце і функція в лексеоцентричній епідигматиці й парадигматиці, текстова значущість слова як засоби художньої характеристики кого / чого-небудь. При цьому підході аналіз робиться на прикладі різних художніх науково-публіцистичних текстів або на матеріалі ілюстрацій із словникової статті.

Отже, об'єктом лексеоцентричного дослідження є слово, яке, реалізуючи свої значення в контекстах вживання, проте, розглядається як інваріантна одиниця мови. Текстоцентричний же підхід не визнає автономності слова.

А. А. Уфимцева, проте вважає, що „не слід убачати принципового протиріччя або непереборної антиномії мови в тому, що одні учені досліджують мову перспективно, від системи до її реалізації, інші – ретроспективно, від тексту до системних засобів” [7, с. 67].

Незалежно від підходу до вивчення між одиницями мови існують певні зв'язки, в основі яких лежать ознаки, що відрізняють одне слово від іншого, що обумовлює необхідність системного вивчення лексичних значень.

Ідеї й принципи семантичного аналізу мови, які згодом були об'єднані під загальною назвою методу семантичного поля, склалися поступово і сходять до кінця XIX – початку XX віків. У числі тих, хто впритул підійшов до формулювання цих ідей і принципів відмічають, наприклад, О. О. Потєбню, М. М. Покровського, Р. М. Мейєра, І. Тріра, Л. Вайсгерберга, Г. Штерберга, Г. Іпсена, В. Порцига, А. Йоллеса та ін.

Намагаючись знайти систематизуючий початок у змістовній організації мови, академік М. М. Покровський писав у 1895 р. у своїй роботі „Семасиологические исследования в области древних языков”: „Слова і їх значення живуть не відокремленим один від одного життям, але з'єднуються в нашій душі, незалежно від нашої свідомості, у різні групи, причому підставою для угруповання служить схожість або пряма протилежність за основним значенням. Зрозуміло вже аріогі, що такі слова мають схожі або паралельні семасіологічні зміни” [6].

Семантична ж система (клас) і є деяка сукупність лексичних одиниць, впорядкована з тієї або іншої точки зору (Васильєв, Шмелев, Ульман). „Точки зору”, за допомогою яких упорядковуються відповідні слова, називаються диференціюючим чинником. З урахуванням цього завдання семантичного аналізу зводиться до того, щоб, по-перше, встановити приналежність слова до тієї або іншої семантичної системи і, по-друге, виявити системотворний диференціюючий чинник цієї системи.

Сучасні вчені та педагоги-практики звертають увагу на досить поширене явище – байдужість школярів до слів, відсутність прагнення зрозуміти їх значення. Це байдужість не лише до слова, але й до всієї семантичної системи, до думки й її нюансів. Учні залишаються глухими до інтонацій, мелодійності, забарвленості рідного слова, бо їх не вчать радіти слову, милуватися й дивуватися з нього, захоплюватися ним (В. І. Аннушкін, В. П. Беломорець, В. М. Вандишев, І. П. Гудзик, О. Н. Зарецька, С. Ф. Іванова, А. Й. Капська, М. М. Кохтєв, Т. О. Ладиженська, М. Р. Львов, Ю. В. Рождественський, Г. М. Сагач, Н. Г. Чибісова та ін.).

В. О. Сухомлинський, засновник полікомпонентної школи, у своїх працях („Слово рідної мови”, „Джерело невмирущої криниці”, „Рідне слово”, „Слово про слово”, „На трьох китах”) відповідав на актуальні питання: як навчити дитину серцем відчувати слово; передавати найтонші відтінки людської думки і переживання; сприймати, розуміти слово і вдало використовувати його в усному й писемному мовленні. Вчений вважав, що успіх роботи над словом залежить від соціально-культурного предметно-розвиваючого середовища, у якому розрізняється культурно-пізнавальне, художньо-

естетичне, культурно-комунікативне, культурно-екологічне, культурно-трудове, культурно-рефлексійне середовище [5].

Культурологічний підхід педагога до організації навчально-виховної роботи з учнями загальноосвітньої школи підіймав випускників Павлишівської школи на сходинку високої людської культури. Із живої думки і слова „почалося становлення людини: мисль, втілена в слово, підняла нас над природою, над усіма речами і явищами, над епохами і століттями. Слово ввібрало в себе найтонші порухи наших почуттів; в ньому закарбувалася душа, звичаї, традиції, радості і болі народу – всі його духовні цінності, творені століттями” [5, с. 301].

Оволодіння культурою слова, за словами В. О. Сухомлинського, є неодмінною передумовою успішного навчання і розумового розвитку дитини. Слово й думка нерозривно пов'язані. Коли учень учиться висловлювати думку, він обов'язково вдосконалює і мислення. Вираження думки словом дає змогу заглиблюватись у суть пізнаваного [5].

Незважаючи на багатоаспектність педагогічних і методичних напрацювань із зазначеної проблеми „вільного володіння словом”, слід зауважити, що залишаються недостатньо науково розробленими проблеми навчання мови в основній школі, коли учні активно набувають мовної та мовленнєвої обізнаності в теорії та на практиці з урахуванням вікових особливостей дитини. Зокрема, не до кінця досліджено питання добору й використання по класах мовного матеріалу, на якому базується словоцентрична робота, формується комунікативна компетенція учнів.

Саме робота над словом, словосполученням, реченням, зв'язним текстом (текстова діяльність), публічним виступом стає засобом лінгвістичного, мовленнєвого і комунікативного розвитку особистості. Робота ж зі словом в основній школі на засадах словоцентризму повинна вестись системно, інтегративно та інтерактивно з урахуванням кількох змістовних ліній:

мовної – реалізація мовних правил завдяки розв'язанню мовленнєво-мисленнєвих ситуацій та роботі в діадах: „слово-слово”, „слово-словосполучення”, „слово-речення”, „слово-текст”;

діяльнісної – активне користування мовою, свідоме ставлення до культури мовленнєвої поведінки та виконання соціальних ролей під час спілкування;

соціокультурної – засвоєння культурних і духовних цінностей народу мовними, мовленнєвими та комунікативними засобами.

Від простого до більш складного та складного – ключовий принцип роботи над словом і на слово.

На сучасному етапі розвитку гуманітарної освіти школярів комунікативна особистість (людина здатна до мовленнєвої дії) стає об'єктом розгляду різних галузей антропоцентричного мовознавства: прагмалінгвістики, соціолінгвістики, онтолінгвістики, етнолінгвістики тощо. Різногалузевий підхід до навчання мови визначається як основними функціями самої мови – слугувати найважливішим засобом

спілкування й пізнання, так і замовленням самого суспільства – сформувати різнобічно розвинену й соціально активну особистість, якій притаманна справжня культура спілкування за найрізніших умов мовленнєвої діяльності, яка сповнена поваги також і до рідної мови, вміє вести діалог, дискутувати, толерантно відстоювати свої політичні погляди, доводити, точно й аргументовано висловлювати свої думки, дотримуючись при цьому мовних норм і правил мовленнєвої поведінки, тобто володіти також і культурою публіцистичного мовлення.

Комунікативна ж компетенція, яка виконує головну роль у формуванні комунікативної особистості, особистості духовно – моральної, екологічно мислячої, соціально й фізично здорової, що має стабільний комунікативний потенціал, набуває провідний, інтегруючий характер.

І йдеться не тільки про комунікативну особистість учня чи вихованця, а й комунікативну особистість педагога як компетентного носія мови. Освіта виступає в процесі формування комунікативної особистості учня й учителі як одна з найважливіших галузей комунікативної практики. Розуміння педагогічного процесу як взаємодії між дорослим і дитиною, вихователем і вихованцем, учителем і учнем закономірно приводить до усвідомлення того, що ця взаємодія завжди має комунікативну основу.

Комунікативна діяльність для педагога – це виховання словом, в основі якого лежить рішення професійних життєвих завдань, пов'язаних з формуванням у молодого покоління розуміння про світ. Останнім часом форми комунікативної діяльності педагогів суттєво змінюються, тому що освітні установи стають далеко не єдиним джерелом отримання підростаючим поколінням інформації. Рівень поінформованості дітей значно підвищується завдяки засобам масової інформації й комунікації. Сучасна молодь, на відміну від дорослих, більш органічно вписується в новий комунікативний простір.

Тому своєчасне звернення до словоцентричного навчання мови спонукає комунікативно виправдано використовувати мову в найбільш типових життєвих ситуаціях, допомагає вирішувати найтипівіші комунікативні завдання в межах навчальної, трудової, побутової, культурної, громадської сфер спілкування, не тільки учнів, а й викладачів.

Вивчення освітніх потреб слухачів системи підвищення кваліфікації свідчить про те, що не тільки учні, але й педагоги відчувають дефіцит психологічних знань, важко переходять від монологічної, фронтальної форми організації навчальних занять до діалогових й полілогових форм, зазнають труднощів в оволодінні інтерактивними методами організації навчальної діяльності. Значна частина труднощів, з якими зустрічаються сучасні учителі, пов'язані з труднощами в спілкуванні: невміння налагодити контакт з вихованцями, нерозуміння їх психологічної позиції, недостатня гнучкість в спонтанних мовленнєвих ситуаціях, труднощі в управлінні своїм власним психічним станом.

Як вказує І. Колеснікова в посібнику „Комунікативна діяльність педагога”, сфера комунікації педагога в сучасній освіті знаходить абсолютно новий вимір, нові напрями комунікативної діяльності педагога-фасілітатора. Формуванню нової змістовної лінії комунікативної діяльності педагога-фасілітатора сприяють: збільшення інтенсивності і щільності інформаційних потоків, у які занурені учасники освітніх процесів; збільшення кількості учасників комунікації в освітньому просторі й розвиток соціального партнерства; поява в людей нових комунікативних потреб та інтересів; розвиток нових форм і каналів трансляції освітньої інформації; необхідність у нових умовах підвищення ступеню інформативності й адресності педагогічної взаємодії [4, с. 6].

К. Ф. Седов і І. В. Горелов у навчальному посібнику „Основи психолінгвістики”, визначаючи об’єкт і предмет цієї досить-таки молоді науки, пишуть: „Предмет психолінгвістики – комунікативна компетентність людини, яка розглядається в індивідуально-психологічному аспекті” [3, с. 7]. Говорячи про породження промови в різних комунікативних ситуаціях, учені помічають, що різні ситуації спілкування, різних стилів та жанрів мовлення припускають використання різноманітних способів розгортання думки в слово; мета та завдання комунікації вимагають зміни стратегії мовленнєвої поведінки, мовленнєвої діяльності, мовленнєвої культури [3].

Бачити, чути, відчувати й найголовніше переконувати інших словом – найголовніше завдання сучасної мовної освіти. Тому ефективним напрямом оновлення шкільного курсу лінгвістики та методисти називають шлях вивчення функціонування мовних одиниць у мовленнєвому висловлюванні, спроможних забезпечити єдність мовної освіти та мовленнєвого розвитку учнів (О. С. Антонова, О. В. Архіпова, В. В. Бабайцева, М. Т. Баранов, Е. А. Бистрова, А. Д. Дейкіна, Н. А. Іпполітова, А. Ю. Купалова, Т. О. Ладиженська, Л. Ю. Максимов, Л. П. Федоренко, Г. А. Фомичева та ін.). Якщо слова у свідомості комунікативної особистості представлено по-різному, то й методи роботи з різними групами слів повинні розрізнятися. Під час добору методів словоцентричного шкільного навчання необхідно віддавати перевагу таким, як: *традиційні* – за рівнем активності учнів (Є. Я. Галант): пасивні – розповідь, лекція, пояснення, екскурсія, демонстрація, спостереження; активні – лабораторний метод, практичний метод, робота з книгою; за джерелом одержання знань (М. М. Верзилін, Є. І. Петровський, Д. О. Лордкипанідзе): словесні – пояснення, бесіда, диспут, дискусія, полеміка; наочні – наочні посібники, схеми, таблиці, малюнки, моделі, ТЗН, кіно- та відеофільми; практичні – вправи, досліди, написання творів, складення таблиць; за характером пізнавальної діяльності (І. Я. Лернер, М. Н. Скаткін): пояснювально-ілюстратив (інформативно-рецептивні); репродуктивні; проблемного характеру; частково-пошукові (евристичні); дослідницькі *нетрадиційні* – інтерактивного спрямування (А. О. Гін): інформаційні, пізнавальні, регулятивні, ділові та рольові тощо.

Розвиток лексичних навичок, синтезованих дій з вибору лексичних одиниць адекватно задуму, що забезпечують ситуативне використання цієї лексичної одиниці і є однією з умов виконання мовної діяльності здійснюється *з урахуванням психолінгвістичних можливостей учнів* сприймати й засвоювати лексичні одиниці, а саме з обліком: вікових особливостей дітей підліткового віку (здатності аналізувати, розуміти матеріал через логічне міркування, доказ, висновок; уміння самостійно мислити, міркувати, порівнювати, робити висновки й узагальнення; готовності учнів до сприйняття й усвідомлення не лише логічно побудованого матеріалу, але й естетичних компонентів значень слів); ступенів пізнання учнем значення слова в тексті (розуміння; осмисленого запам'ятовування слова і його значення в мовному відрізку з урахуванням можливостей довільної й резервів мимовільної пам'яті; зберігання інформації в довготривалій пам'яті); особливостей фаз пам'яті (сприйняття, концентрації, запам'ятовування, повторення).

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні лінгводидактичних аспектів словоцентричної роботи в основній школі.

Список використаної літератури

- 1. Апресян Ю. Д.** Идеи и методы современной структурной лингвистики / Юрий Дереникович Апресян. – М. : Просвещение, 1966. – 305 с.
- 2. Бодуэн де Куртенэ И. А.** Избранные труды по общему языкознанию / Иван Александрович Бодуэн де Куртенэ. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – Т. 1. – 384 с.
- 3. Горелов И. Н., Седов К. Ф.** Основы психолингвистики : учебное пособие / Илья Наумович Горелов, Константин Фёдорович Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 320 с.: ил.
- 4. Колесникова И. А.** Коммуникативная деятельность педагога : учебн. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ирина Аполлоновна Колесникова ; под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Издательский центр „Академия”, 2008. – 336 с.
- 5. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори у 5 т. / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Радянська школа. 1976–1978.
- 6. Теркулов В. І.** Композити російської мови в ономасіологічному аспекті : автореферат дис. здобуття наук. ступеня д. фил. наук : спец. 10.02.02 „Російська мова” / В. І. Теркулов. – К. : НАН Укр. Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, 2008. – 40 с.
- 7. Уфимцева А. А.** Лексическое значение : Принцип семиологического описания лексики / Анна Анфилофьевна Уфимцева / под редакцией Ю. С. Степанова. – Изд. 4-е. – М. : Книжный дом „ЛИБРОКОМ”, 2010. – 240 с.

Курінна А. Словоцентрична робота в основній школі: психолінгвістичний аспект

Стаття присвячена проблемам словоцентричної роботи за умови психолінгвістики. У статті простежуються шляхи формування комунікативної компетенції школярів на основі мовленнєвотворчого осмислення слова та текстової організації.

Ключові слова: словоцентрична робота, мовленнєвотворчість, словотворчість, комунікативна компетенція школяра.

Куриная А. Словоцентричная работа в основной школе: психолингвистический аспект

Статья посвящена проблемам словоцентричной работы средствами психолингвистики. В статье прослеживаются пути формирования коммуникативной компетенции школьников на основе речетворческого осмысления слова и текстовой организации.

Ключевые слова: словоцентричная работа, речетворчество, словотворчество, коммуникативная компетенция школьника.

Kurinna A. Teaching the Work of Going at Basic School: Psycholinguistic Aspect

The article is sanctified to the problems of teaching the work on condition of psycholinguistic. In the article the ways of forming of communicative competense of schoolchildren are traced on the basis of creation of speech comprehension of word and text organization.

Key words: teaching the work, creation of speech, communicative competense of schoolboy.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 373. 016:811.161.2'36

Т. Маркотенко

**ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНОГО ЛАДУ МОВЛЕННЯ
У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сучасні підходи до дошкільної освіти, визначені у програмі „Я у Світі”, ставлять високі вимоги до компетентності дошкільників у мовленнєвій діяльності. Мовленнєвий розвиток дитини є головним інструментом, за допомогою якого вона встановлює контакт із довкіллям і завдяки якому відбувається соціалізація дитини. У лінгводидактиці рівень мовлення вважається одним з основних показників розумового розвитку дитини. 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 [1, с. 422].

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.). Дослідження А. Богуш, Л. Калмикової, Н. Лопатинської, Н. Маковецької та інших дали змогу визначити педагогічні умови формування механізму граматичного структурування смислів (морфологічного, синтаксичного) та практичного засвоєння граматики дітьми дошкільного віку. І. Попова вивчала формування узгодження дієслів минулого часу з іменниками в роді. Л. Айдарова, А. Арушанова, С. Карпова, М. Феофанов та інші наголошують на тому, що можливості формування лінгвістичного ставлення до слова в дітей дошкільного і молодшого шкільного віку набагато вищі, ніж уявлялося раніше.

До цього часу проблема формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку залишається неоднозначною.

Мета нашої розвідки – показати шляхи формування граматично правильного мовлення в процесі практичного засвоєння дошкільниками правил граматики.

К. Ушинський, формулюючи мету навчання рідної мови, назвав граматику логікою мови. Говорячи про її вивчення, він писав: „...граматика, подана логічно, починає розвивати самосвідомість людини, тобто саме ту здатність, унаслідок якої людина є людиною між тваринами” [2, с. 693]. На думку К. Крутій, підсвідоме вміння вживати граматичні форми рідного мовлення розвивається паралельно з розумовими навичками [3, с. 467].

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

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 мову кожної дитини, звертаючи увагу на:

- 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.

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

- Уживання роду і числа іменників, узгодження з іншими частинами мови.

- Уживання дієслівних форм (відмінювання за особами, чергування в основі слова).

- Узгодження числівників з іменниками.

- Уживання прийменників у реченні.

- Помилки у вживанні інших частин мови.

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

Результати перевірки записують у спеціальній 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. Зміст картинок має бути такий, щоб дитина могла за ними скласти речення різної складності.

- Читання невеликих оповідань і бесіда за їх змістом. Вихователь читає оповідання і ставить дитині 2 – 3 запитання.

- Індивідуальні бесіди (за раніше складеним планом) і розмови вихователя з дітьми.

- Дидактичні ігри з картинками та іграшками типу „Чого не стало?”.

- Спеціально дібрані дидактичні вправи.

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 виправляння помилок допомагає дітям засвоїти граматичні норми.

Для виправлення помилок використовують такі прийоми, як *зразок граматично правильної мови, пояснення, запитання, словесне 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 і 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. „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” [Цит за: 4, 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 і дитина з нормальним слухом, якщо вона не чути мови навколишніх людей [5].

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 [Цит за: 4, 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”, „Зіпсований телефон”, „Послухай і передай далі”, „Хто як сказав?” та ін.

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 у старших дітей”, „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, стінка допоможе батькам виправляти граматичні помилки в дитячому мовленні. Вихователю слід добирати дидактичні вправи, ігри, розповіді, оповідання, потрібні дитині, давати короткий опис методики їх проведення.

Отже, розвиток у дітей дошкільного віку навичок висловлюватися не здійснюватиметься ефективно, якщо вони не оволодіють усіма граматичними формами рідного мовлення. Для того, щоб дошкільники успішно засвоювали граматичну будову рідної мови, необхідна систематична кропітка робота вихователя із створення оптимального мовленнєвого середовища, яке забезпечувало б максимально різноманітне граматичне навантаження на аудіювання дітей (сприймання й розуміння граматичних форм), з одного боку, а з іншого – потрібна щоденна активна практика говоріння дітей, використання в мовленні численних синтаксичних конструкцій. Їх чередування в мовленні разом із використанням засобів міжфразового зв'язку дозволяє виразити думку будь-якої складності, передати події, виразити ставлення, дати визначення тощо, тобто здійснити зв'язне мовлення.

Список використаної літератури

- 1. Ніколенко Д. Ф.** Засвоєння дітьми раннього віку граматичної будови мови // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / упоряд. Богуш А. М. – К. : Видав. дім „Слово”, 2007. – С. 421 – 426.
- 2. Ушинский К. Д.** Об изучении грамматики в связи с общими задачами обучения языку // Избр. пед. соч. – М., 1954. – Т. 2.
- 3. Крутій К. Л.** Врахування нейро-психологічних факторів у процесі подолання аграматизмів у мовленні дітей дошкільного віку // Дошкільна лінгводидактика. Хрестоматія / упоряд. А. М. Богуш. – К. : Видав. дім „Слово”, 2007. – С. 460–468.
- 4. Дошкільна лінгводидактика.** Хрестоматія / упоряд. Богуш А. М. – К. : Видав. дім “Слово”, 2005.
- 5. Тихеева Е. И.** Развитие речи детей раннего и дошкольного возраста / под ред. Ф. А. Сохина. – М. : Просвещение, 1981.

Маркотенко Т. Шляхи формування граматичного ладу мовлення у дітей дошкільного віку

У статті розглядаються можливості виховання лінгвістичного ставлення до слова. Пропонуються шляхи формування граматичного ладу мовлення дошкільників: 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, дошкільник, шляхи формування граматично правильного мовлення.

Маркотенко Т. Пути формирования грамматического строя речи у детей дошкольного возраста

В статье рассматриваются возможности воспитания лингвистического отношения к слову. Предлагаются пути формирования грамматического строя речи дошкольников: 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, дошкольник, пути формирования грамматически правильной речи.

Markotenko T. Ways of Formation of a Grammatical System of Speech at Children of Preschool Age

In article possibilities of education of the linguistic relation to a word are considered. Ways of formation of a grammatical system of speech of preschool children are offered: check of children's speech and prevention of mistakes; granting the correct sample for imitation; correction of mistakes; development of acoustical attention; kindergarten and family collaboration.

Key words: feeling for language, grammar, grammatical system of language, preschool child, ways of formation of grammatical correct speech.

Стаття надійшла до редакції 30.04.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 811.161.2 : 373.5

Н. Мордовцева

ПРИНЦИПИ ТА МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ З ТЕКСТАМИ ЛІНГВІСТИЧНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Навчання мови здійснюється на основі загальнодидактичних та власне методичних принципів. У сучасній лінгводидактиці під принципами навчання розуміють „своєрідні правила навчальної діяльності вчителя, шляхи взаємодії вчителя й учнів, вихідні положення, на яких ґрунтується зміст навчання, використання методів і прийомів, побудови системи вправ, підготовки і проведення уроків української мови [6, с. 6]”. Тож метою нашої ревідки є опис теоретичних положень

щодо використання на уроках української мови найоптимальніших принципів і методів навчання під час роботи учнів з текстами лінгвістичної спрямованості.

Проблема добору принципів завжди актуальна, вона розв'язувалася О. Біляєвим, Т. Донченко, В. Масальським, М. Пентилюк, К. Плиско, С. Чавдаровим, Л. Федоренко та ін.

Учені звертають увагу на те, що принципи навчання уможливають оволодіння всіма розділами мови та взаємодіють з такими дидактичними принципами: 1) виховуючого навчання засобами мови і мовлення; 2) єдності теорії з практикою (практичне засвоєння мови); 3) усвідомленості (рефлексія учнів над мовою і мовленням, контрольні оцінки дій учнів); 4) послідовності і доступності (від простішого мовного матеріалу до складнішого з погляду засвоєння його учнями); 5) систематичності занять мовою і повсякденного мовленнєвого спілкування; 6) наочності; 7) розвивального навчання; 8) урахування індивідуальних можливостей учнів; 9) міцності засвоєння мовленнєвих умінь; 10) творчої активності. Ці принципи залежать від тих закономірностей, яким підпорядковуються механізми мовлення та інтелекту, а також логічно впливають з тих законів, за якими функціонує і розвивається мовлення.

До загальнодидактичних принципів, які визначають увесь процес удосконалення мовної компетенції під час роботи з текстами лінгвістичної спрямованості, відносимо принципи науковості, систематичності, наступності, перспективності, наочності, доступності викладу та ін. Розглянемо деякі з них.

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 [6, с. 27]”. Навчання учнів повинно спиратися на досягнення сучасної лінгвістики, однак учням треба повідомляти „мовознавчі явища, що не викликають ніяких дискусій та остаточно визначились у сучасній лінгвістичній науці [1, с. 57 – 67]”. Принципом науковості необхідно обов'язково керуватися під час добору лінгвістичних текстів, віддаючи перевагу тим, у яких розкривається мовне поняття або явище в межах шкільної програми, тобто з урахуванням вікових особливостей школярів, завдань навчання мови, ступеня розробки того чи іншого напрямку в лінгвістиці.

Для формування вмінь і навичок учнів працювати з лінгвістичними текстами важливе значення має принцип наступності і перспективності. Під наступністю розуміють опору на засвоєний і вивчений матеріал, на основі якого взаємодіють отримані й нові знання, у результаті чого утворюється система міцних і глибоких знань, умінь і навичок.

Важливу роль у навчанні учнів працювати з лінгвістичними

текстами відіграє принцип доступності, який „спрямований на забезпечення свідомого сприймання мовного матеріалу [6, с. 7 – 14]” і вимагає врахування вікових особливостей учнів, рівня розвитку мовлення й характеру, уваги, ступеня підготовленості, тобто реальних навчальних можливостей. Під час добору лінгвістичних текстів, вибору способів їх репрезентації провідним є принцип доступності, що допомагає пов’язати теорію з практикою, навчання з довідками. З цього випливає, що завдання мають бути доступними й цікавими для учнів, але водночас активізувати їхню мисленнєву діяльність. Учні повинні ознайомитися з мовою як об’єктивною реальністю, усвідомити її роль у суспільному житті, засвоїти лінгвістичні поняття, зрозуміти структуру мови на всіх рівнях її будови, багатство й різноманітність мовних засобів. Це теоретичний аспект процесу вивчення мови в школі. Отже, необхідно повсякденно розв’язувати й практичні питання, що полягають у дотриманні законів і норм літературної мови, у збагаченні словникового запасу учнів, розвитку їхнього мислення й мовлення, у виробленні навичок правильно, виразно, образно висловлювати думки і почуття.

Безумовно важливим є врахування вимог принципу креативності, суть якого полягає в забезпеченні результативної творчої мовленнєвої діяльності учнів [3, с. 215 – 216].

Під час розвитку мовленнєвих умінь і навичок учнів необхідно широко використовувати різні види наочності [2, с. 92 – 94]. Наочність допомагає подолати недоліки виключно словесного викладання мови, конкретизувати абстрактні поняття тощо. У сучасній лінгводидактиці виділяють наочність натуральну (рослини, тварини, зоряне небо, явища природи тощо), образну (картини, таблиці, моделі), символічну (графіки, діаграми, схеми, формули) [6], яка є „стимулом до мовленнєвої діяльності учнів” [там же]. Використання різних видів наочності сприяє не тільки оволодінню мовними 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.

Поряд із загальнодидактичними варто виділити лінгводидактичні принципи, аналіз яких зустрічається в працях О. Біляєва, Ф. Буслаєва, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентилюк, К. Плиско та ін.

Детальна класифікація принципів навчання мови зроблена К. Плиско, зокрема, вважаємо за необхідне детальніше розглянути такі: *свідомості*, що реалізується під час розвитку умінь та навичок працювати з текстами лінгвістичної спрямованості, передбачає врахування особливостей розвитку логічного мислення школярів (осмислене вживання термінів і понять у власних висловлюваннях, побудова визначень, формулювання правил тощо); *мотивації навчання*, що передбачає реалізацію мотивів навчання, тих внутрішніх імпульсів, які спонукатимуть учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності

під час складання власних висловлювань; принцип *пізнавально-практичної спрямованості в навчанні*, котрий передбачає озброєння учнів знаннями про мову й мовлення та формування у школярів лінгвістичного світогляду; *використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і теорії мови для розвитку мовлення*, відповідно до якого необхідно планувати навчальний процес таким чином, щоб вивчення мови сприяло планомірному, усвідомленому розвитку мовлення, і, навпаки, створювати такі умови навчання, щоб учні вільно й свідомо використовували в мовленні вивчені мовні поняття і явища; принцип *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 [6] передусім під час аналізу текстів; принцип *збереження мовної єдності, спадковості й наступності поколінь*, який передбачає запобігання та усунення мовних недоліків і покручів у мовленні учнів, збереження чистоти української мови, відродження та розвиток українських мовних традицій; *зв’язку усного і писемного мовлення*, що спрямовує на оволодіння навичками писемного мовлення на основі володіння усним.

Т. Донченко виділяє власне предметні принципи, які впливають із соціальної значущості й соціально-психологічних функцій мови. Зокрема, дослідниця виділяє: 1) принцип вивчення мовних одиниць на основі аналізу тексту в єдності змісту і форми, 2) використання лінгвістичного аналізу тексту під час вивчення мовних одиниць усіх рівнів мовної системи, 3) пріоритетного використання як дидактичного матеріалу до уроків художніх текстів, 4) розвитку на уроках мови читачьких інтересів дітей, формування в них уявлення про неповторність мовної особистості, 5) тісного поєднання розвитку мовлення й розвитку мислення, 6) функціонального підходу до вивчення мовних одиниць, 7) взаємозв’язку засвоєння теорії й функціонування мовних одиниць у мовленні, тісного взаємозв’язку у засвоєнні учнями мовних і мовленнєвих знань, формуванні навчально-мовних, правописних і мовленнєвих умінь [4, с. 2 – 4].

Принципи навчання мовлення спрямовані на ефективне керівництво процесом оволодіння дітьми мовними знаннями, вміннями й навичками з подальшим їх застосуванням у повсякденному житті.

Розв’язання провідних розвивальних і виховних завдань у системі навчання рідної мови потребує розгляду проблеми методів навчання. У лінгводидактиці існують різні тлумачення й класифікації методів навчання. Метод визначають як прийом чи систему педагогічних прийомів (І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський), як упорядкований спосіб діяльності вчителя й учнів на уроці (О. Біляєв, В. Онищук). Класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не лише теоретичне, а й безпосереднє практичне значення. С. Чавдаров, О. Текучов, Л. Федоренко за джерелом знань виділяють такі методи навчання мови, як-от: розповідь,

бесіда, аналіз мови, вправи, використання наочних посібників, робота з підручником. За рівнем пізнавальної діяльності учнів визначають методи І. Лернер, М. Скаткін: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемно-пошуковий, дослідницький. В. Капінос виділяє методи формування комунікативних умінь, до яких входять методи засвоєння зразків літературного мовлення, аналіз тексту та конструювання зв'язних висловлювань. О. Біляєв, М. Пентилюк класифікують методи за взаємодією учителя й учнів: усний виклад матеріалу, бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ, робота з підручником, метод вправ. Такі ж методи навчання називає й Л. Рожило, але з доповненням нового методу – програмоване навчання, підкреслюючи при цьому, що „в системі методів навчання мови потрібно враховувати як форму взаємодії вчителя й учнів у роботі над матеріалом, так і логічні (розумові) операції, що входять у структуру відповідного методу, і рівень пізнавальної діяльності учнів у процесі пізнання [7, с. 38 – 45]”. На основі системного підходу К. Плиско виділяє методи проблемно-розвивального навчання, до яких дослідниця відносить інформаційно-рецептивний, спонукально-репродуктивний, стимулюючо-пошуковий, спонукально-пошуковий, проблемний виклад [6, с. 120 – 122], що забезпечують пояснювально-ілюстративний і проблемно-пошуковий типи навчання.

Вибір того чи іншого методу залежить від характеру матеріалу, що пропонується для вивчення, зв'язку виучуваного матеріалу з попереднім і наступним, співвідношення в ньому елементів теоретичного і практичного характеру, рівня загального розвитку учнів та їхньої підготовки з предмета.

Формування вмінь учнів створювати комунікативно дієві тексти повинно бути першорядним завданням вчителя-словесника, тому *слово учителя* як метод нині набуває особливої актуальності. Основна його мета – подати учням навчальну інформацію й забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Саме цьому й сприяє слово вчителя, що характеризується необов'язковою розрахованістю на зворотну реакцію, однак широкий спектр реакцій робить його повною мірою діалогізованим. Дослідники (О. Біляєв, М. Пентилюк, Л. Рожило, В. Шляхова та ін.) приділяють особливу увагу етапу пояснення нового матеріалу, розглядаючи його як складну й відповідальну процедуру, багатоаспектне явище. Відомо, що існує зв'язок між комунікативними особливостями мовлення вчителя й ступенем засвоєння знань учнями. Пояснення і засвоєння – взаємопов'язані процеси, в основі яких лежать два види діяльності – діяльність учителя й діяльність учня. Їх нерозривну єдність повинен ураховувати вчитель, будуючи мовленнєве спілкування як процес розв'язання пізнавальних завдань. Це вимагає від учителя ретельної попередньої підготовки, передбачає зв'язок нового матеріалу з уже вивченим.

Під час аналізу та підготовки до написання власних лінгвістичних висловлювань великого значення набуває *метод бесіди*,

під час якої учитель за допомогою запитань не лише перевіряє знання дітей, а й стимулює їх до аналізу мовних понять, самостійного формулювання узагальнень і висновків. Як зазначає дослідниця цього методу С. Лукач, „особливо цінним у бесіді є те, що вона дає можливість якнайбільше активізувати розумову діяльність дітей, пов'язати вивчення навчального матеріалу з їх досвідом, попередніми знаннями [5, с. 3]”, оскільки бесіда є основним засобом узгодження спільної діяльності вчителя й учнів.

Постійне проведення спостережень над лінгвістичними текстами допомагає учням навчитися сприймати й розуміти інформацію, що міститься в них, виділяти основну й уточнюючу інформацію, визначати єдність змісту й форми, засвоїти сутність мовних фактів, явищ, процесів, усвідомити зв'язок між ними й тими теоретичними висновками, що випливають з них, з'ясувати значення кожного рівня мовної системи (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного і стилістичного).

Цінність *роботи з підручником* полягає в передачі готової інформації за допомогою тексту параграфу або наочних посібників. На думку Т. Донченко, кожен вид роботи з підручником – це важливе самоосвітнє вміння, і використання на уроках різних видів роботи з підручником у комплексі сприяє розвитку здатності учнів до самоосвіти [4, с. 160]. Цінність цього методу вбачаємо в тому, що він забезпечує сприйняття й засвоєння учнями мовного матеріалу, сприяє формуванню навичок самостійної роботи з літературою, крім того, тексти параграфів допомагають учням під час створення власних лінгвістичних висловлювань.

Значну частину обсягу чинних шкільних підручників складають *вправи*, орієнтовані на „повторювальне виконання дій з метою засвоєння знань і вироблення мовних і мовленнєвих умінь і навичок” [там само]. У сучасній лінгводидактиці існує кілька класифікацій вправ. Так, в основу класифікації, розробленої В. Онищуком, покладено дидактичну мету вправи, яку виконують учні, та ступінь їхньої самостійності й творчості, тому вченим виділено підготовчі, вступні, тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням), завершальні й контрольні. Класифікують вправи за місцем роботи (класні й домашні), за формою (усні й письмові), за мисленнєвими операціями (аналітичні, аналітико-синтетичні, синтетичні (В. Добромилов).

Т. Ладиженська виділяє вправи залежно від співвіднесення дій за готовим і створюваним текстом: аналітичного характеру на основі готового тексту (аналіз тексту, порівняльний аналіз тексту), аналітико-мовленнєвого характеру на основі готового тексту, на трансформацію тексту, створення тексту на основі зразка, створення власного висловлювання.

В. Мельничайко виділяє чотири групи вправ: слухо-мовленнєві (завдання сприймають на слух і виконують його в усній формі), зорово-

мовленнєві (усні операції на матеріалі сприйнятого зорово тексту), слухово-моторні (письмове виконання операцій над сприйнятим на слух матеріалом), зорово-моторні (письмова робота на матеріалі тексту).

Заслуговує на увагу й класифікація О. Горошкіної. Дослідниця виділяє аналітичні вправи (пов'язані з аналізом текстового матеріалу); асоціативні (спонукають учнів до виявлення емоційно-почуттєвого ставлення до тексту й навчального матеріалу, що досліджувався на його тлі); когнітивно-розвивальні (складаються на основі тексту з фоновим національним компонентом таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування української мовної картини світу); креативно-дослідницькі (передбачають залучення учнів до творчості через пошук, шляхом створення й розв'язання проблемних ситуацій, спрямованих на формування інтелектуально-креативних якостей учнів: мовного чуття, дару слова, мислення, мовлення, уваги, спостережливості тощо) [3, с. 175 – 176]. З переліку вправ, запропонованих дослідниками в різних класифікаціях, необхідно вибрати такі, що забезпечують ефективну роботу з лінгвістичними текстами з метою вдосконалення мовної компетенції учнів.

Останнім часом вітчизняна лінгводидактика збагатилася знаннями про інтерактивні методи навчання (Р. Балан, О. Вербило, М. Красовицький, М. Олійник, О. Пометун, Н. Солодюк та інші).

Інтерактивні методи сприяють розвиткові комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу. Крім того, методично правильне використання інтерактивних методів дозволяє словесникові створити умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою інтелектуальну спроможність, що робить продуктивним урок.

Серед різноманіття інтерактивних методів для роботи з текстами лінгвістичної спрямованості виділяємо роботу в парах, роботу в групах, ажурну пилку та ін. Оскільки саме ці методи найбільшою мірою сприяють залученню учнів до різних видів мовленнєвої діяльності. Так, робота в парах дає змогу працювати з лінгвістичним текстом у зручному для учнів режимі. Робота в групах дозволяє диференціювати завдання різного ступеня важкості відповідно до рівня пізнавальної активності школярів. Метод ажурної пилки залучає до креативної діяльності учнів, пропонуючи з певних слів скласти лінгвістичний міні-текст.

Вибір методу залежить від багатьох чинників. Обираючи його, необхідно чітко з'ясувати його основну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, потім уточнити коло найбільш ефективних методів, прийомів чи вправ для досягнення мети і враховувати основні причини, що зумовлюють їх вибір, зосередити увагу на окремих з них.

Список використаної літератури

1. **Бахтін М. М.** Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування / М. М. Бахтін // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / за ред. М. Зубрицької. – Л. : Літопис, 1996. – С. 310 – 317.
2. **Біляєв О. М.** Сучасний урок української мови / О. М. Біляєв. – К. : Рад. шк., 1981. – 176 с.
3. **Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
4. **Донченко Т. К.** Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови / Т. К. Донченко. – К. : Фондація ім. О. Ольжича, 1995. – 251 с.
5. **Лукач С. П.** Бесіда на уроках мови : посібник для вчителя / С. П. Лукач. – К. : Рад. шк., 1990. – 112 с.
6. **Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови : теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
7. **Рожило Л. П.** Психологічні особливості вироблення мовних умінь і навичок / Л. П. Рожило // Укр. мова і л-ра в шк. – 1986. – № 9. – С. 38 – 45.

Мордовцева Н. Принципи та методи навчання у процесі роботи з текстами лінгвістичної спрямованості на уроках української мови

У статті розкриваються теоретичні положення щодо вибору вчителем оптимальних принципів і методів під час навчання учнів на уроках української мови складати власні висловлювання на лінгвістичну тему, а також під час роботи з текстами лінгвістичної спрямованості на уроках розвитку зв'язного мовлення.

Ключові слова: принципи навчання, методи навчання, текст, міні-текст, розвиток мовлення.

Мордовцева Н. Принципы и методы обучения в процессе работы с текстами лингвистического направления на уроках украинского языка

В статье раскрываются теоретические основы о выборе учителем оптимальных принципов и методов во время обучения учащихся на уроках украинского языка создавать собственные высказывания на лингвистическую тему, а также во время работы с текстами лингвистической направленности на уроках развития связной речи.

Ключевые слова: принципы обучения, методы обучения, текст, мини-текст, развитие речи.

Mordovtseva N. Prinitsipy and Training Methods in the Course of Work with Text the Linguistic Direction at Ukrainian Lessons

In article theoretical bases about a choice the teacher of optimum principles and methods reveal during training of pupils at lessons of Ukrainian to create own statements on a linguistic subject, and also in operating time with texts of a linguistic orientation at lessons of development of coherent speech.

Key words: training principles, training methods, text, mini-text, speech development.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 371.4:8J'44

I. Пентиліук

**ВАСИЛЬ СУХОМЛИНСЬКИЙ
ПРО РОЛЬ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
У ВИХОВАННІ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ШКОЛИ**

Проблема виховання мовної особистості в процесі навчання рідної мови – одна з центральних у сучасній педагогіці. Становлення людини, розвиток її інтелекту, емоційної сфери, виховання особистісних якостей, громадянськості здійснюється під час засвоєння рідної мови і літератури. Саме в цьому напрямі розвивається українська педагогіка, лінгводидактика й практика вчителів. У центрі уваги учених проблеми особистості учня і вчителя-словесника, змісту, методів та засобів виховання засобами рідної мови і літератури, пошуки оптимальних форм роботи тощо.

Ці проблеми завжди були предметом наукових пошуків. На сучасному етапі розвитку теорії і методики виховання вони вимагають певного переосмислення, нових розв'язків, які часто підказує неоціненна спадщина вітчизняних педагогів Ф. Буслаєва, І. Огієнка, С. Русової, К. Ушинського та інших. Особливо близькі нам ідеї В. Сухомлинського, педагогічна спадщина якого є невичерпним джерелом для наукових досліджень і практики навчання рідної мови в сучасній школі й виховання мовної особистості підлітків.

Великий педагог К. Ушинський понад сто років тому говорив, що мова – кращий, ніколи не меркнучий цвіт духовного життя народу, що в мові одухотворяється весь народ і вся його Батьківщина. Ніби продовжуючи думку К. Ушинського, В. Сухомлинський підкреслює: „Рідна мова – то безцінне духовне багатство, в якому народ живе, за допомогою якого передає з покоління в покоління свою мудрість, славу, культуру і традиції” [6, с. 30].

Наукова спадщина В. Сухомлинського цікавила багатьох учених (В. Бондар, А. Борисовський, В. Бутенко, М. Вашуленко, І. Зязюн, Л. Мамчур, О. Савченко, О. Сухомлинська), живить вона і сучасну педагогіку. Педагогічні ідеї й новації В. Сухомлинського активно сприяють реалізації Закону України „Про загальну середню освіту”,

Державного стандарту освіти в Україні, концептуальних ідей мовної й літературної освіти.

Стаття присвячена аналізу педагогічної спадщини В. Сухомлинського, що відображає проблеми виховання мовної особистості учнів основної школи засобами рідної мови і літератури. Ідеї та поради великого вченого-педагога розглядаються через призму сучасної педагогічної наук, що розвивається й зазнає суттєвих змін. У статті особливу увагу звернено на трактування В. Сухомлинським змісту й технології навчання рідної мови і літератури, роботи над словом, текстом художнього твору, ролі вчителя, його професійної підготовки, а головне – як ідеї і поради вченого впливають на реалізацію основних завдань навчання мови і літератури й виховання особистості учнів основної школи.

У центрі педагогічної системи В. Сухомлинського раціональна організація уроку, застосування нових, нетрадиційних типів уроку, місце української мови й літератури в розвитку особистості учня, ефективно застосування різних форм, методів і засобів навчання, види мовленнєвої діяльності тощо. Ці та інші проблеми підпорядковані одній – вихованню дитини як громадянина, висококультурної та інтелектуальної особистості, що, врешті, виявляється в комунікативній та інтелектуальній компетентності учнів, їхній мовленнєвій культурі і є показником особистісних якостей.

Статті, книги, вся методична спадщина В. Сухомлинського, створена самовідданою працею, самобутнім і яскравим талантом, сприяли і сприяють підсиленню й розвитку педагогічної науки й живить методику виховної роботи в школі, й головне – активно впливає на виховний процес у сучасній школі. Спираючись на величезний матеріал, який залишив нам учений-педагог, ми поставили собі за мету розглянути деякі актуальні проблеми рідної мови й літератури та подати узагальнювальні висновки про значення його педагогічної спадщини для сучасної теорії й методики виховання, лінгводидактики, організації навчання в когнітивно-комунікативному аспекті та розвитку мовної особистості учня.

Проблема мовної особистості в педагогіці, психолінгвістиці та лінгводидактиці не нова. Їй приділяли увагу А. Богуш, О. Біляєв, М. Вашуленко, І. Зимня, Ю. Караулов, Г. Онкович, Л. Паламар, О. Леонтєв, В. Сухомлинський та ін.

Як свідчать дослідження, розвиткові мовної особистості сприяють мотиви учіння, що спонукають учнів до засвоєння лінгвістичної та літературознавчої теорії й активної мовленнєвої діяльності. Серед мотивів навчання слід виділити: суспільно-політичні (державність української мови, національні почуття приналежності до свого народу); інтелектуальні (стати культурною, освіченою людиною, обізнаною з культурно-історичними надбаннями свого та інших народів); професійно-ціннісні (професійне навчання здійснюється державною мовою); мотив

соціального престижу, громадянського обов'язку; комунікативні мотиви, пов'язані з потребою самоудосконалення, самовиховання; мотив поваги до учителя; утилітарні мотиви (потреба в знаннях мови як засобу досягнення певних життєвих вигод; мотиви тривожності, відповідальності (не підвести клас, боязнь отримати низький бал).

У цьому ключі мовну особистість необхідно розглядати з соціокультурних позицій теорії мовленнєвої діяльності, адже учень у процесі навчання на основі засвоєння кращих зразків літератури й народної творчості розвивається як висококультурна особистість, опановує всі види мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння і письмо. Саме ці проблеми знайшли місце в працях В. Сухомлинського.

Методичні науки і шкільні програми з української мови і літератури орієнтують учителя на виховання особистості учня як реципієнта (слухача і читача) та комуніканта (мовця, що вміє спілкуватися в усній і писемній формах, володіє стилями, типами і жанрами мовлення, аналізувати твори літератури і фольклору.

Важливу роль у розвитку мовної особистості відіграє рідна мова. Завдяки їй учень пізнає світ, формується як особистість, як громадянин України. Рідна мова розвиває розумові й емоційні якості людини. Вона є засобом не тільки розумового, а й емоційного розвитку.

Під впливом почутого або прочитаного слова людина виражає позитивні чи негативні емоції. Слово рідної мови акумулює в собі психічний образ, уявлення, що постає в свідомості людини. Учень чує слово „Україна”, і в його уяві постають безмежні простори рідної землі, столиця нашої держави Київ, картини суспільного й культурного життя українського народу тощо. Поняття „мовна особистість” і „рідна мова”, як бачимо, органічно пов'язані між собою, тому виховання такої особистості можливе насамперед у процесі засвоєння рідної мови і літератури. Ці проблеми глибоко хвилювали В. Сухомлинського і знайшли широку інтерпретацію в його наукових працях.

Паралельно з поняттям „мовна особистість” у лінгводидактиці побутує термін „національно-мовна особистість”. І хоч ці терміни В. Сухомлинський не вживав, але їх сутність лягла в основу його педагогічної системи.

Якщо уважно вчитатися в зауваження, пропозиції, поради, зроблені В. Сухомлинським, доходимо висновку, що глибоке знання фактичного матеріалу, ґрунтовна обізнаність із найновішими науковими досягненнями, з одного боку, і володінням методичними засобами та прийомами, з другого, – це і є, образно кажучи, крила педагога та його діяльності. Без них неможливе, немислиме становлення сучасного вчителя, тобто вчительська фахова майстерність.

Урокам мови В. Сухомлинський відводив особливе місце в системі освіти: надзвичайно велика роль їх у прищепленні дітям любові до слова, розвитку образного мислення, становленні мовної особистості,

зміцненні патріотичних почуттів, у вихованні національно свідомих та естетично розвинених громадян України.

Особливо вимогливим В. Сухомлинський був до слова – першооснови мови й художніх творів, до його чіткості, яскравості та сили впливу на уроках. Як свідчать численні записи видатного педагога, він виховував у вчителів та учнів ставлення до слова як до живої істоти, щоб людина відчула красу, виражальну його силу чи, навпаки, незграбність побудованої фрази. А якщо думку викладено вдало, афористично, то це повинно збуджувати позитивні почуття, як від споглядання картини краєвиду чи гарної запашної квітки.

„Наша з вами місія, дорогий друже, – звертався В. Сухомлинський до колеги-словесника, – пробудити, утвердити, виховати любов до слова. Привести свого вихованця до тієї вершини духовного розвитку, з якої перед нами відкривається краса й велич усього, створеного рідним народом на багатовіковому шляху, де кожне попереднє покоління передавало наступному значно більше, ніж воно взяло від батьків і дідів своїх, коли було молодим” [6, с. 182].

В. Сухомлинський наголошував, щоб вчителі уважніше ставилися до мовлення вихованців, бо саме це значною мірою визначає стан і рівень мислення й інтелектуального розвитку учнів. Коли діти звикають говорити як-небудь, зауважував В. Сухомлинський, то це перетворюється в погану звичку, оскільки хаотичне мовлення притупляє мислення і негативно впливає на інтелектуальний та емоційний розвиток особистості. Користування сумішшю з двох мов – одне з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру. В. Сухомлинський писав: „говорити такою скаліченою мовою – це все одно, що грати... на розстроєній скрипці” [4, с. 53]. Актуальність цих порад великого педагога не потребує коментарів. Проблема й у наш час архіважлива.

Учений уважав, що жоден урок не повинен проходити без роботи, пов'язаної із збагаченням лексичного і фразеологічного запасу учнів. Часто він апелював до творів літератури, насичених прислів'ями й приказками, крилатими виразами.

Велике значення у збагаченні словника дітей має мова вчителя. Вона завжди є зразком для учнів, а тому й повинна бути не лише правильною щодо побудови, а й багатого, змістовною, різноманітною, образною за своїм словниковим складом і синтаксичними конструкціями. Ураховуючи, що мовленнєва культура пов'язана з культурою праці, із загальною культурою людини, В. Сухомлинський надавав великого значення оволодінню практикою мовлення й виробленню індивідуального стилю. З цією метою в Павлівській школі проводилася велика робота над стилем художніх творів. На вечорах учні читали свої творчі роботи – оповідання, казки, нариси, вірші.

Одним із найважливіших завдань виховання мовної особистості В. Сухомлинський уважав завдання навчити дітей володіти комунікативними навичками, висловлювати свої думки точно, в логічній

послідовності, у взаємозв'язку, образно й виразно. Робота над висловлюванням (текстом) учнів у кожному класі проводиться протягом усього навчального року. Велике значення мають бесіди в процесі спостереження над природою. Діти охоче розповідають про події з життя, переказують відомі казки, зміст кінофільмів тощо. Учитель допомагає висловлювати думку, дібрати потрібне слово і сам читає чи розповідає дітям казки, оповідання. Цей досвід ученого-педагога став надбанням сучасних учителів-словесників.

Велике значення відводилось у Павлівській школі казці, бо казка є тим різцем, який відточує найтонші риси індивідуального мислення і мовлення дитини, розкриває дитячі серця назустріч один одному, творить тонкі інтелектуальні взаємини дитячого колективу.

Любов до України неможлива без любові до рідного слова. Тільки той може досягнути своїм розумом і серцем красу і велич рідної мови, хто відчув відтінки й пахощі рідного слова, хто дорожить ним, як честю. В. Сухомлинський чи не перший дав визначення рідної мови, що перегукується зі словами ще одного великого українця – І. Огієнка. це визначення вже стало хрестоматійним. Рідна мова, на його думку, – то безцінне духовне багатство, у якому народ живе, за допомогою якого передає з покоління в покоління свою мудрість і славу, культуру і традиції. Віками народ творив це багатство, відкладаючи у скарбницю рідної мови найдорогоцінніші перлини думки, уяви, фантазії, пісні, казки. У кожному слові рідної мови є не тільки звукове позначення явищ, подій, речей, а й найтонші відтінки почуттів і переживань. Поетично про слово рідної мови сказав В. Сухомлинський: „Кожне слово рідної мови має своє обличчя, як у квітки, у нього свій неповторний аромат і відтінок забарвлення – а цих відтінків у кожного кольору тисячі” [6, с. 25].

У вихованні молодого покоління, особистості учня перед нами, говорив учений, стоїть важливе завдання – прищепити молоді любов до рідної мови і літератури, щоб рідне слово жило, трепетало, грало усіма барвами й відтінками в душі молодої людини, щоб воно говорило їй про віковічні багатства народу, красу землі, народні ідеали та прагнення. Дитяча душа дуже чутлива до тонкощів краси й емоційного забарвлення рідного слова. Тому саме в роки дитинства необхідно донести до свідомості й серця учня найтонші відтінки барв, пахощі слова, щоб воно стало його духовним багатством. Це взагалі одне з найскладніших виховних завдань сучасного педагога. У слові народ втілює красу і багатогранність навколишнього світу, свої думки, переживання, любов і ласку, ніжність і великодушність, гнів і ненависть до потворного. В. Сухомлинський писав: „Зробити рідне слово надбанням духовного світу дитини – це значить разом з його звучанням донести до дитячого серця ту красу і ті почуття, які вклав народ у слово, творячи і відшліфовуючи його протягом століть” [6, с. 17]. Якби ми хоч частково виконували цей заповіт великого патріота, стан володіння українською мовою наших громадян був би значно кращим, їхні душі наповнювала б

любов до рідного слова і гордість за те, що наш народ витворив одну з найкращих у світі самобутніх поетичних, пісенних культур.

З перших днів навчання він радив здійснювати подорожі до джерел рідного слова. Ці подорожі, на переконання В. Сухомлинського, – один з найголовніших складників нашої системи виховної роботи, вони тривають не тільки в роки дитинства, а й у роки отрочтва і юності. І хоч ці думки висловлені кілька десятиріч тому, звучать вони досить актуально.

В. Сухомлинський наполегливо радив: „Якщо бажаєте, щоб діти полюбили рідне слово, йдіть з ними до живих джерел – у поле, ліс, садок – весною і влітку, взимку і восени. Відкривайте перед ними чисті джерельця, пийте з них живу воду, і душі ваших вихованців не вгамують спраги – бажання збагнути чарівну красу рідної мови” [6, с. 24].

У слові рідної мови, відображеному в текстах фольклору й художньої літератури, перед дитиною розкривається емоційне забарвлення всього, що творив і творить український народ своїми руками. То ж треба вести дитину цією стежкою, відкривати вікно у світ за допомогою рідного слова, доносити до найпотаємніших куточків дитячих сердець музику й аромат найдорожчого духовного багатства народу – рідну мову і культуру.

Перед сучасними педагогами постає важливе завдання у вихованні молодого покоління – прищеплювати щодня, щоруку любов і повагу до перлин рідного слова, щоб слово рідного народу вічно жило в дитячій душі, трепетало, грало всіма барвами і відтінками. Викладання мови і літератури – це майстерність творення людської душі, бо воно є найніжнішим, найтоншим дотикненням до серця дитини [5, с. 52].

І якщо ми хочемо, щоб наші учні вже з дитинства вміли спілкуватися, виражати свої думки образно, точно, щоб слово рідної мови ніжно торкалося найпотаємніших куточків людського серця, то треба вивчати і перечитувати безсмертну спадщину великого педагога. Адже більшість його ідей можуть бути реалізовані саме зараз, коли відбуваються ті позитивні зміни в навчанні рідної мови, яких давно чекали учителі-словесники, коли творчі здібності учня й професійна майстерність учителя гармонійно розвиваються й активно взаємодіють, коли твориться нова, інноваційна педагогіка виховання, що має національне спрямування і забезпечує виховання мовної особистості учнів.

Використання педагогічної системи В. Сухомлинського збагатило українську теорію і практику виховання. Його ідеї й поради знаходять свій подальший розвиток у наукових дослідженнях і практиці учителів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у представленні поглядів В. Сухомлинського на принципи навчання мови.

Список використаної літератури

1. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу. Вибрані твори у 5 томах. – Т.1. – К.: Рад. школа, 1976.

2. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. Вибрані твори у 5 томах. – Т.3. – К. : Рад. школа, 1977. **3. Сухомлинський В. О.** Розмова з молодим директором школи. Вибрані твори у 5 томах. – Т. 4. – К. : Рад. школа, 1977. **4. Сухомлинський В. О.** Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 7. – С. 52 – 61. **5. Сухомлинський В. О.** Слово рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1989. – № 1. – С. 3 – 8. **6. Сухомлинський В. О.** Щоб у серці жила Батьківщина. – К. : Рад. школа, 1965.

Пентилюк І. Василь Сухомлинський про роль української мови і літератури у вихованні особистості учнів школи

У статті аналізуються погляди В. Сухомлинського на виховання мовної особистості засобами рідного слова. Автор розглядає проблему виховання підлітків на уроках рідної мови і літератури через призму педагогічної системи вченого й акцентує на її актуальності.

Ключові слова: виховання, мовна особистість, інтелектуальний та емоційний розвиток, рідна мова і література.

Пентилюк І. Василий Сухомлинский про роль украинского языка и литературы в воспитании личности учащихся

В статье анализируются взгляды В. Сухомлинского на воспитание языковой личности средствами родного слова. Автор рассматривает проблему воспитания подростков на уроках родного языка и литературы сквозь призму педагогической системы ученого и акцентирует на ее актуальности.

Ключевые слова: воспитание, языковая личность, интеллектуальное и эмоциональное развитие, родной язык и литература.

Pentilyuk I. Vasiliy Sukhomlinskiy about the Role of Ukrainian and Literature in Education of Personality of Student

This article analyzes the views on education V. Suhomlinskogo of linguistic identity by means of native speech. The author considers the problem of educating young people on the lessons of his native language and literature through the lens of a scientist and teacher focuses on its relevance.

Key words: education, language personality, intellectual and emotional development, native language and literature.

Стаття надійшла до редакції 14.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 373.016:811.161.2'271

Л. Попова

ТВОРИ-МІНІАТЮРИ ЯК ЗАСІБ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ ДО СКЛАДАННЯ ВЛАСНОГО ВИСЛОВЛЮВАННЯ

Зовнішнє незалежне оцінювання змінило не лише погляд учителів на технологію підготовки випускників до підсумкової атестації, але вмотивувало творчу діяльність школярів, на якій наполягали весь час учителі й науковці, адже останнім завданням став твір-роздум, який є не лише найкращим засобом перевірки правописних і мовленнєвих умінь і навичок учнів, але й вершиною, до якої учень йде протягом дванадцяти років, навчаючись переказувати, розповідати, описувати, міркувати, робити висновки й узагальнення.

Але як підготувати учнів до складання твору, адже засвоювати особливості побудови цього жанру письмових шкільних робіт учні мають змогу лише на уроках розвитку мовлення, а їх так замало. Вирішити цю проблему допоможе систематична робота учнів з творами-мініатюрами.

Проблемі використання мініатюр (текстів, переказів, творів) присвячено не так багато робіт, зокрема статті В. Мельничайка, О. Горошкіної, Л. Мамчур, С. Павленка, Т. Логінова, В. Єлісєєва. Особливості використання лінгвістичних мініатюр на уроках української мови висвітлено в дисертаційному дослідженні Н. Мордовцевої. Проте проблема використання творів-мініатюр з метою підготовки учнів до складання власного висловлювання, на жаль, висвітлена недостатньо.

Мета статті – вивчити наукову, навчально-методичну літературу з порушеної проблеми; проаналізувати поняття *мініатюра*, висвітлити особливості роботи над створенням учнями творів-мініатюр.

Автори Великого тлумачного словника української мови тлумачать мініатюру як „нарис, оповідання і т. ін. або театральна п'єса малого розміру [1, с. 530]”.

Автори „Словника-довідника з української лінгводидактики” визначають мініатюру як невеличку закінчену за формою і змістом творчу роботу, що має завершений цілісний характер, мета якої – дати учням змогу чітко визначити поняття абзацу, частини тексту, видів зв'язку, інтонації цілого тексту відповідно до теми висловлювання, стилю, жанру і типу мовлення [2, с. 83].

Н. Мордовцева тлумачить *мініатюру* як невеликий за обсягом і завершений за формою та змістом текст, що характеризується цілісністю, інформативністю, зв'язністю, має відповідне жанрове й стилістичне оформлення залежно від тієї інформації, яку покладено в його основу. Цієї ж думки й дотримуватимемося й ми в нашому дослідженні.

Роботу над підготовкою до складання твору-мініатюри, на нашу думку, варто проводити таким чином: від засвоєння елементарних

мовленневих понять до їх використання під час створення монологу, від спостережень над текстами-взірцями – до розвитку мовленнєвої майстерності в умовах активних форм комунікації. Отже, особливої актуальності набуває робота над текстами-мініатюрами різної стильової належності як перший етап у роботі над підготовкою школярів до складання власної мініатюри.

На уроках розвитку зв'язного мовлення шестикласники знайомляться з особливостями монологу, типами й стилями мовлення й одночасно на уроках вивчення лінгвістичної теорії вивчають відомості з морфології. З метою з'ясування особливостей морфологічних засобів мови учням пропонуємо для аналізу тексти художнього стилю розповідного й описового характеру. При цьому особлива увага повинна звертатися й на мовленнєве оформлення тексту: визначення теми й основної думки і на їх основі прогнозування загального характеру висловлювання; аналіз стильових і типологічних рис, характеристика ситуації спілкування. Наприклад:

Прочитайте вголос текст. Яке слово або словосполучення з тексту можна використати як заголовок?

Весна – це дивовижне оновлення природи, це свято, це всюдисуще торжество життя. Її ознаки докруж помітні ще задовго до танення снігів, до повсюдного зелен-квіту. Усе наче застигло, притаїлось перед великою переміною.

Рослинний світ весь у тремкому очікуванні. Ще сніги докруж, а верболози вже викинули пухнасті ніжні котики. Ми зламаємо вербові гілки, ставимо їх у воду на столі, милуємось, і трепетні почуття огортають нас, серце сподіваннями повниться (А. Кондратюк).

Знайдіть дієслова, визначте їх час. Яка стилістична роль наявних часових форм?

Завдання до текстів повинні сприяти виробленню в учнів свідомого ставлення до використання мовних засобів, активізувати їхню мисленнєву діяльність, спонукати до власних творчих пошуків, учити орієнтуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації, даючи можливість максимально включити особистий досвід дитини.

Наступним етапом роботи з мініатюрами є складання учнями творів малої форми за ключовими словами або початком, що виступає своєрідним стимулом до написання самостійного тексту. Початок мініатюри задає авторську тональність, визначає мовленнєву ситуацію, проте учень має змогу внести в нього власні міркування й почуття. Наприклад,

- *Що в імені моєму?*
- *Ось і прийшла весна. На деревах з'явилися перші бруньки.*
- *Вишня, як наречена, стоїть посеред саду.*

Початком також можуть виступати перші рядки з художніх творів майстрів слова, що визначають відповідну мовленнєву ситуацію, спонукають учнів дотримуватися стилю й жанру, зберігаючи авторську

тональність. Наведемо приклади таких завдань:

Завдання 1. Напишіть твір-мініатюру (6-7 речень) за одним з поданих початків.

- У кожного класу свої клопоти (І. Цюпа).
- Луганцино! Світанок України (Г. Гайворонська).
- Розвидняється, устає сонце зі східного порубіжжя

Луганщини, наповнюючи світлом спершу її доли, а потім і роздолля всієї України (М. Ночовний).

Завдання 2. Складіть твір-мініатюру, використовуючи одне з поданих прислів'їв як початок або висновок.

1. Єдність і братерство – велика сила. 2. Сльозами горю не поможеш. 3. Як дбаєш, так і маєш. 4. Маленька праця краща за велике неробство. 5. Не одежа красить людину, а добрі діла.

Наступним етапом роботи з текстами-мініатюрами стане переказ або редагування тексту і написання на його основі твору-мініатюри. Наведемо приклади таких завдань:

Завдання 1. І. Прочитайте текст мовчки. Відредагуйте його, замінивши виділені прикметники синонімами. З'ясуйте використання в ньому прикметників.

– Який **красивий** сад! Я ніколи такого не бачив, – сказав замріяно Миколка, дивлячись на зимовий сад.

– Красиво!.. – підтримав його Сергійко.

– І що дивно: зима, а дерева все одно **красиві**. Йдеш садом, а здається, ніби ти в **красивій** і **казковій** країні, – зауважив Андрій.

– Тепер ви зрозуміли, чому я так люблю зиму. Взимку все стає **красивим** і **чарівним**, немов хтось **чарівною** паличкою намалював ці **чарівні** пейзажі. Зимовий сад – це й **чарівна**, й **красива**, й **казкова** країна!

1. Прочитайте виразно відредагований вами текст.

*2. Поясніть, якими відтінками значення відрізняються слова **казковий, красивий, пишний, привабливий, чарівний, чудовий, фантастичний**. Чи можуть вони взаємозамінюватися в одному тексті?*

II. Яку казку вам нагадає зимовий сад? Складіть твір-мініатюру (4-5 речень) на тему “Зимовий сад – казковий сад”. Який стиль і тип мовлення ви оберете?

Завдання 2. Прослухайте текст. Доберіть заголовок. Виділіть речення, що виражає основну думку тексту. Запишіть ключові слова й словосполучення.

Про зорі в різних місцевостях є найрізноматніші повір'я. Наприклад, зорі – це діти сонця, уособлювані в образі маленьких хлопчиків. Вони створені Богом для освітлення землі і влаштовані так, що вільно можуть переходити з одного місця на інше. Зорі нерозривно пов'язані з людиною. Так, в деяких районах вважають їх запаленими свічками, і кажуть, що тільки-но хтось народжується, Бог відразу ж

запалює на небі його свічу у вигляді нової зорі. Звідси – вислови: така моя планида або скільки душ живе на землі, стільки й свічок (зірок) горить на небі. Якщо людина веде добродійне життя, то її свіча-зоря горить на небі ясним, чистим світлом. А коли вона веде негоже життя, то її свіча-зоря горить тьмяним, слабким світлом (З книги „Міфи України”).

1. *Стисло перекажіть текст.*

2. *Якою ви уявляєте свою зірку? Як вона вам допомагає? Напишіть про це твір-мініатюру.*

Використання таких завдань зумовлено тим, що переказ або аналіз мають за мету вести учня через переказування чужого тексту як взірця – до творення свого тексту як форми уже власного висловлювання. При цьому основні ознаки переказу мають бути пов'язані з особливостями пропонованого для переказування тексту: його складністю, обсягом, способами сприйняття, завданнями, що ставляться перед учнями в процесі переказування.

Продовженням такої роботи стане написання учнями власних творів малої форми на запропоновану тему. Тематику можуть бути цікаві події під час екскурсії (подорожі), спостереження за явищами природи (перший сніг за вікном, сильний вітер, краплина дощу, що світиться на вікні всіма барвами веселки тощо), переживання й фантазії учнів. Добираючи тему твору, слід враховувати тематику творів, визначену чинною програмою, інтереси й уподобання дітей, вияв художньої пам'яті, здатність до імпровізації, природний хист до слова, конкретність роботи, неформальність стосунків учителя й учнів, психологію сприйняття й розуміння. Школярі із задоволенням пишуть твори малої форми на різні теми: „*Це рання осінь на моїй вулиці...*”, „*Вітер в небі за хмарами гониться...*”, „*Одбився в річці настрій сонця*”, „*Де живе жорстокість?*”, „*Якого кольору слова небо, мати, земля?*”, „*Де живе доброта?*”, „*Людина з шоколаду*”, „*Країна Морозиво*”, „*Де схована душа слова?*”, „*Про що мені розказав сон*”, „*Про що можуть розказати будинки*”, „*Що викликає посмішку*”, „*Чи може плакати Земля?*”, „*Де ховається настрій*” тощо.

Ураховуючи, що більшість учнів недостатньо володіють засобами виразності, не відчують сили слова, мають низький рівень образного й теоретичного (абстрактного, логічного) мислення, учителями пропонувалися завдання ситуативного характеру, спрямовані на розвиток образного мислення (завдання на зіставлення словесних і музикальних образів, твори на різноманітні теми, у тому числі у формі різних фольклорних жанрів; розвиток інтонаційної виразності усного мовлення, творів, які передають настрій, почуття дітей тощо).

Наприклад:

• Уявіть, що Ви – скульптор, проте не звичайний, а казковий. Створіть пам'ятник слову. Подумайте, якому слову вам хотілось би створити пам'ятник і чому? Яким ви уявляєте собі цей пам'ятник і чому саме таким, а не іншим? Складіть усно текст на тему: „Пам'ятник рідному Слову”.

• Спробуйте скласти монолог, у якому б Правда зверталася до Кривди, або Доброзичливість до Жорстокості і навпаки. У монологі намагайтеся розкрити їхні характерні ознаки. А також спробуйте висловити власне ставлення до цих понять.

• Прослухайте грамзапис „Пори року” П. Чайковського. Напишіть твір про весну за враженнями від прослуханого.

• Уявіть, що ти перетворився на будинок, або дзеркало, або м'яч, дорогу, школу, сонце, квітку, сльозу. Перетворившись на такий предмет, розкажи, що ти відчуваєш? Які будуть твої дії? Запиши свої думки у вигляді маленького оповідання або вірша.

Таким чином, робота над творами малої форми стане підготовчим етапом до складання учнями власних висловлювань і повинна проводитися систематично на аспектних уроках.

Список використаної літератури

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / укл. і гол. ред. В. Т. Бусел. – Київ ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с. **2. Словник-довідник** з української лінгводидактики : словарь / М-во освіти і науки України ; за заг. ред. М. Пентилюк. – Київ : Ленвіт, 2003. – 149 с. **3. Мордовцева Н. В.** Лінгвістичні мініатюри як засіб удосконалення мовної компетенції учнів 5-7 класів : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н. В. Мордовцева ; Херсонський держ. ун-т. – Херсон : [s. n.], 2008. – 20 с. **4. Українська мова** : підручник для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навч. / О. М. Горошкіна, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова. – К. : Знання України, 2006. – 240 с.

Попова Л. Твори-мініатюри як засіб підготовки учнів до складання власного висловлювання

У статті розкриваються особливості побудови учнями текстів-мініатюр; їх види та функціонально-стилістичне призначення при вивченні мовного матеріалу на уроках української мови.

Ключові слова: текст, твір, твір-мініатюра, розвиток мовлення.

Попова Л. Сочинения-миниатюры как способ подготовки учащихся к созданию собственных высказываний

В статье раскрываются особенности создания учащимися текстов-миниатюр; их виды и функционально-стилистическое назначение при изучении языкового материала на уроках украинского языка.

Ключевые слова: текст, сочинение, сочинение-миниатюра, развитие речи.

Popova L. Compositions Miniatures as a Way of Preparation of Pupils to Creation of own Statements

This article throws light on the peculiarities of making texts-miniature by the students; their aspects and functional-stylistic destination while learning material of language at the Ukrainian lessons.

Key words: text, composition, composition miniature, speech development.

Стаття надійшла до редакції 29.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Пентилюк М. І.

УДК 811.161.2:372.46

Н. Правова

ЗНАЧЕННЯ АУДІЮВАННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ПІД ЧАС УСНОГО ПРАКТИЧНОГО КУРСУ

Основною метою навчання української мови в початкових класах шкіл з російською мовою викладання є формування й розвиток комунікативної компетентності з урахуванням можливостей та інтересів молодших школярів [3, с. 92].

Для досягнення зазначеної мети протягом навчання в 1 – 4 класах передбачається розв'язання одного із найважливіших завдань – формування умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності. Усна форма мовлення виявляється у двох видах мовленнєвої діяльності – аудіюванні та говорінні. Тому одним із основних напрямів роботи вчителя на уроках української мови є формування й розвиток аудіативних умінь. Уміння слухати і чути, розуміти сказане лежить в основі володіння мовою.

Важливість і значущість цього напрямку роботи відображена в Державному стандарті початкової загальної освіти, у навчальній програмі з української мови для загальноосвітніх навчальних закладів з російською мовою викладання, де основною визнана мовленнєва лінія. Ця лінія реалізується й у підручниках з української мови для 1 – 4 класів. Першим етапом навчання української мови у школах з російською мовою викладання є усний курс (1 клас). Зміст роботи на цьому етапі навчання української мови орієнтує вчителя на активну цілеспрямовану роботу з аудіювання.

Однак, вивчення практики шкільного навчання свідчить, що вчителями початкової школи із навчанням російською мовою недостатньо усвідомлюються завдання щодо аудіювання та слушність роботи над ним в процесі опанування усним українським мовленням.

Метою нашої статті є з'ясування значення роботи з аудіювання на уроках української мови у 1 класі (усний курс) шкіл із навчанням

російською мовою.

Проблема формування й розвитку аудіативних умінь була і залишається в центрі уваги психологів, психолінгвістів (В. Артемова, М. Жинкіна, І. Зимньої, В. Зінченка, О. Леонтєва, І. Синиці та ін.). Різні аспекти цієї проблеми розглядалися у дослідженнях лінгводидактів, методистів (М. Вайсбурда, Н. Єлукіної, С. Золотницької, Ф. Ісхакової, З. Кочкіної, В. Сатінової, Б. Ходос, С. Цінько, Г. Шелехової та ін.). Щодо вітчизняної методики, то провідні ідеї та ключові питання сучасної лінгводидактики щодо проблем формування аудіативних умінь і навичок учнів початкової школи засвідчено в наукових дослідженнях М. Вашуленка, І. Гудзик, О. Хорошковської та ін. Аудіювання є предметом уваги дослідників, що вивчають проблеми мовленнєвої комунікації. Так, слухання як цілеспрямовано організована мовленнєва діяльність людини в процесі комунікації розглядається Ф. Бацевичем.

Термін „аудіювання” закріпився в методичній літературі відносно недавно. На відміну від терміну „слухання”, тобто простого акустичного сприймання, аудіювання позначає рецептивну діяльність, основою якої є одночасне сприймання й розуміння мовлення, що звучить. Процес сприймання складається з аналізу та синтезу мовних одиниць різного рівня (фонем, морфем, слів, речень). У результаті чого відбувається перетворення сприйнятих звукових сигналів у смисловий запис, тобто настає смислове розуміння, яке дозволяє реципієнту зробити певний умовисновок.

У дослідженнях відомих психологів та психолінгвістів (В. Артемова, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва та ін.) аудіювання визначається як один із видів мовленнєвої діяльності, функціонування якого забезпечується певними механізмами: слухове сприймання, слухова пам'ять, зокрема оперативна, внутрішнє промовляння, порівняння-впізнавання, імовірне прогнозування (антиципація), компресія, еквівалентні заміни, осмислення (розуміння).

Завдяки *оперативній пам'яті* у свідомості учнів утримуються сприйняті слова і словосполучення протягом часу, необхідного їм для осмислення фрази чи завершеного фрагмента. Чим краще розвинена оперативна пам'ять, тим більший обсяг одиниці сприймання. Значну роль у процесі аудіювання відіграє механізм *антиципації (прогнозування)*, який дає можливість за початком слова, словосполучення, речення, цілого висловлювання передбачити його закінчення. Проте антиципація може здійснюватись лише на базі механізму довготривалої пам'яті. Процес прогнозування можливий за наявності у слухача лінгвістичного досвіду і знань граматики. Тобто, для аудіювання важливим є володіння учнями певним обсягом мовних одиниць, що беруть участь у створенні тексту. У залежності від того, чи існують у довготривалій пам'яті учнів ті чи інші зразки українського мовлення, інформація сприймається як знайома чи незнайома. Отже, впізнавання слова, певної граматичної конструкції під час аудіювання

здійснюється швидко, якщо вони є засвоєними. Найвідповідальнішу роль в аудіюванні відіграє механізм *осмислення*, який здійснює еквівалентні заміни шляхом перетворення словесної інформації в образну. Він виконує операції компресії фраз, фрагментів або цілого тексту за рахунок уникнення подробиць, і, залишаючи лише смислові опорні пункти, звільняє пам'ять для прийому нової порції інформації.

В учнів 1 класу на роботу цих механізмів значно впливає те, що засвоєння української мови супроводжується як позитивним переносом знань, умінь і навичок, сформованих у процесі оволодіння російською мовою (транспозиція), так і негативним (інтерференція). Слід брати до уваги, що у 1 класі при відсутності опори на уміння читати і говорити українською учневі легше зрозуміти мовлення на слух, оскільки сприймання мовлення і стратегії аудіювання вже розвинені рідною мовою. Ці уміння з мовленнєвої діяльності рідною мовою учні переносять на українську, що слугує опорою під час сприймання українського мовлення. З іншого боку, недостатній обсяг словникового запасу учнів українською, недосконалість їхнього мовленнєвого слуху призводять до численних помилок у розумінні сприйнятих на слух висловлювань.

Аудіювання в навчальному процесі з мови виступає в двох аспектах: 1) як вид мовленнєвої діяльності, тобто засіб отримання інформації в процесі комунікації, і 2) як допоміжний засіб при навчанні говоріння. Під час усного курсу української мови в школах з російською мовою викладання аудіювання починає набувати своєї основної функції – бути засобом спілкування. Це означає, що аудіативні уміння, разом з орфоепічними, граматичними, лексичними, є базовими й на їх основі формуються уміння комунікативного мовлення. Зокрема, вони важливі для розвитку вмінь першокласників вступати в діалог та вести його українською мовою.

Слід зазначити, що розвиток аудіативних умінь пов'язаний не лише з формуванням усного мовлення, а й із загальнонавчальними уміннями, зокрема умінням зосереджуватись, вникати у смисл повідомлюваного, стежити за розвитком сюжету, зрозуміти зміст завдань учителя тощо.

Виступаючи в навчальному процесі як засіб навчання, аудіювання окрім своєї основної комунікативної ролі, виконує велику кількість додаткових, педагогічних функцій. Воно стимулює мовленнєву діяльність учнів, забезпечує управління процесом навчання.

Робота з аудіювання є також засобом засвоєння дітьми фонетичної системи української мови. Під час сприймання й розрізнення рядів слів, спільних для російської та української мов, які відрізняються певними фонетичними ознаками (звуками, місцем наголосу) учні усвідомлюють той факт, що мови є близькоспорідненими, але й мають певні відмінності. Виконання аудіативних вправ на матеріалі таких слів сприяє глибокому засвоєнню спільного й відмінного у фонетичних системах української й рідної мов.

У процесі навчання аудіювання відбувається вдосконалення орфоепічних навичок учнів. Вироблення вимовних навичок залежить від ступеня сформованості аудіативних. Питання впливу слухового сприймання на розвиток умінь орфоепічно правильно говорити розглядалося методистами (Ф. Ісхакова, Ш. Сапарова) в дослідженнях, присвячених проблемам аудіювання в національних школах. Ними зазначається, що ті помилки у вимові, які трапляються в мовленні учнів, є не щось інше, як помилки слуху, тобто слухового сприймання. Звуки мовлення артикуються під контролем слуху, тому одним із аспектів засвоєння орфоепічно правильної вимови є вироблення в учнів відповідного рівня слухового сприймання.

Важливість роботи з аудіювання пояснюється ще й тим, що воно виступає засобом засвоєння першокласниками лексичного складу та граматичного ладу української мови. Словникова робота, яка передуює слуханню-розумінню тексту, вправи на запам'ятовування певної кількості слів, віршованих рядків забезпечують збагачення словникового запасу учнів українською. „Така робота крім свого основного завдання вводить дітей в атмосферу українського мовлення: учні сприймають мелодику української мови, її ритміку, запам'ятовують не тільки слова, але й їх сполучення з іншими, цілі вирази, що, звичайно, пришвидшує процес оволодіння українським мовленням” [4, с. 13].

Особливе значення аудіювання як спеціальний вид роботи на уроці української в 1 класі має для засвоєння учнями її граматичної будови. Формування умінь правильно вживати граматичні форми в усному мовленні базується на вмінні розрізняти їх під час слухання. Вправи з аудіювання на матеріалі словосполучень, окремих речень, уривків віршів, текстів різних жанрів виробляють у дітей уміння помічати й усвідомлювати синтаксичні засоби зв'язку слів у словосполученні й реченні.

Робота з аудіювання на уроках української сприяє також розвиткові слухової уваги, збільшує її обсяг і стійкість [2, с. 13]. У процесі слухання-розуміння відбувається запам'ятовування сприйнятого на слух. Тому систематичне виконання аудіативних вправ призводить до розвитку довготривалої, оперативної пам'яті першокласників. Аудіювання на уроці – це і засіб розвитку творчої уяви учнів.

Таким чином, аудіювання на уроках української мови в 1 класі (усний курс) у школах з навчанням російською мовою має особливо важливе значення, оскільки є забезпечує формування комунікативних умінь учнів та виступає засобом збагачення їх словникового запасу, засвоєння орфоепічних норм, граматичного ладу української мови, тобто є передумовою формування умінь говоріння. Окрім того, забезпечує розвиток основних пізнавальних психічних процесів першокласників: слухового сприймання, уваги, пам'яті, уяви.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань з формування й розвитку аудіативних умінь в учнів 1 – 4 класів.

Список використаної літератури

1. **Державний** стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – травень 2011. – № 18 (594). – 43 с. 2. **Гудзик І. П.** Аудіювання українською мовою : посіб. / І. П. Гудзик – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с. 3. **Учебные** программы для общеобразовательных учебн. завед. с обучением на русском языке. 1 – 4 классы. – К. : Видавничий дім „Освіта”, 2012. – 144 с. 4. **Хорошковська О. Н.** Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / Ольга Назарівна Хорошковська – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

Правова Н. Значення аудіювання на уроках української мови під час усного пактичного курсу

У статті розглянуто значення роботи з аудіювання на уроках української мови як державної в школах з російською мовою викладання.

Ключові слова: аудіювання, вид мовленнєвої діяльності, механізми аудіювання, засіб навчання, комунікативне мовлення.

Правова Н. Значение аудирования на уроках украинского языка во время устного практического курса

В статье раскрывается значение работы по аудированию на уроках украинского языка как государственного в школах с русским языком преподавания.

Ключевые слова: аудирование, вид речевой деятельности, механизмы аудирования, средство обучения, коммуникативная речь.

Pravova N. Value of Audition on the Lessons of Ukrainian During a Verbal Practical Course

The article deals with the aspect meaning of listening at schools with the Ukrainian language of tuition.

Key words: listening, the type of the speech behavior, mechanisms of listening, learning tool, communicative speech

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мордовцева Н. В.

УДК 373.5.016:808.5

Я. Прядка

РОЛЬ РИТОРИКИ В СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Старша школа є особливим освітнім простором, де відбувається професійне, громадське, соціальне самовизначення молодої людини. У становленні такої особистості велику роль відіграє риторика, що формує творчу, гармонійну особистість, яка ефективно володіє думкою, переконуючим словом. Риторика називають мистецтвом красномовства, мистецтвом переконання, наукою успіху. Знання риторики дають змогу педагогу співпрацювати з учнем, вільно ділитися своїми думками, вступати в повноцінний діалог.

На сьогодні однією з актуальних проблем сучасної школи є соціалізація старшокласників, адже вміння жити в суспільстві потребує спеціального навчання: добре орієнтуватися в мінливому світі, будувати відносини з людьми в межах цивілізованого діалогу, приймати самостійні рішення. Однак ці вміння в сучасних учнів належним чином не сформовані. Допомогти учневі швидко увійти в соціум, стати його органічною частиною може риторика, проте у вітчизняній лінгводидактиці відсутні розробки, які б допомогли вчителів-словеснику залучати учнів до соціалізації засобами риторики. Це й визначає актуальність нашої розвідки.

У педагогіці та психології явище соціалізації розглядали А. Богуш, Л. Виготський, М. Галагузова, Е. Дюркгейм, Д. Ельконин, А. Капська, І. Кон, А. Леонтьєв, С. Литвиненко, А. Мудрик, В. Сухомлинський та ін. Ця проблема постійно перебуває в полі зору дослідників. О. Симоненко у праці “Формування виховного впливу колективу на особистість” наголошує, що суспільна сутність людини виявляється в її відносинах з іншими людьми. Пізнаючи світ і себе як частину світу, вступаючи в стосунки з людьми, які задовольняють її матеріальні і духовні потреби, дитина включається в суспільство, стає його членом, що і є соціалізацією [6, с. 448].

Основою зародження риторики як соціального явища, як уважають Л. Введенська, Л. Павлова та М. Кашаєва, постала проблема публічного обговорення й вирішення питань, що мають суспільну значущість, демократичні форми управління, активна участь громадян у політичному житті країни.

Останнім часом в усьому світі зростає вагомість риторики, яку називають теорією і практикою комунікації (США), теорією мовного існування людини (Японія), неориторикою (Бельгія) тощо. Держави вкладають значні кошти в розвиток риторики задля формування національного інтелекту як найціннішого ресурсу. Це доводить

важливість знань риторики для сучасної людини, зумовлює необхідність опанування риторичних відомостей у школі, особливо в старших класах.

Дослідження психологів і педагогів (Д. Ельконіна, Т. Ладиженської, Н. Рождественського та ін.) показують, що робота над мовленням учнів під час навчання риторики в 10 – 11 класах більш ефективна, якщо вчитель створює безпосередні мовленнєві ситуації, у яких учні можуть застосовувати й відпрацьовувати вивчений теоретичний матеріал. Поява і розвиток у цьому віці таких мовленнєвих функцій, як регуляція, саморегуляція допоможуть вихованню активної, комунікабельної особистості.

Мета статті – уточнити поняття „соціалізація особистості”, визначити особливості соціалізації старшокласників, з’ясувати роль риторики в соціалізації старшокласників.

Значну роль у соціалізації старшокласників відіграє спілкування, що дозволяє вважати його провідною діяльністю ранньої юності. Спілкування, комунікація – це невід’ємна частина людської культури. Порозуміння з великою кількістю людей, необхідність переконувати, відстоювати, впливати є обов’язковим компонентом методики навчання риторики. Уміння спілкуватися стає важливою вимогою, що висувається до сучасної людини. Результати фахових досліджень показують [1, с. 110], що в ранній юності досягають високого рівня розвитку всі якості, необхідні для повноцінного спілкування, однак у значній частині старшокласників не сформовані належним чином комунікативні вміння й навички, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію. Тому в навчанні риторики є психологічні засади, що допомагають оптимізувати процес засвоєння знань. Для вчителя важливим є й те, що в старших класах учні починають активно підходити до вибору майбутньої професії. Це зумовлює формування соціальних і особистісно значущих мотивів вибору професії; створення умов для моделювання свого майбутнього й ідеального образу професіонала, а також реалізації професійних інтересів і планів [3, с. 3 – 4]. Важливу роль у реалізації цих завдань відіграє риторика, що допомагає моделювати ситуації, наближені до професійних.

Поняття „соціалізація” є предметом вивчення представників різних наук – соціології, психології, педагогіки тощо. Звідси наявність різних поглядів учених щодо поняття. Процес соціалізації – це складне явище, у ході якого відбувається засвоєння дитиною об’єктивно заданих норм людської спільноти і постійне відкриття, затвердження себе як соціального суб’єкта [5]. Соціалізація – це процес засвоєння індивідом культури. На думку В. Городяненка, основою соціалізації є освоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття індивідом норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо [8]. Соціалізація дає змогу учневі залучитися до соціального життя, одержувати й змінювати свій соціальний статус і соціальну роль.

У старшому шкільному віці відбувається активне соціальне формування особистості, її залучення до світу дорослих стосунків,

засвоєння матеріальних і духовних цінностей, вироблення власного ставлення до них, виявлення своїх здібностей і можливостей, формування поглядів і переконань. Найцінніший психологічний набуток ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу [2, с. 58]. У цьому контексті особливого значення набувають сформовані комунікативні вміння учня, що забезпечує йому повноцінне існування в соціумі. Це зумовлює введення до шкільної програми елементів риторики, що активізує мовленнєве середовище на уроці, дозволяє пробудити в учнів природну потребу говорити, висловлювати власну думку, дізнаватися нове про мову; озброює правилами риторики та способами застосування цих правил. Ефективним на уроці є відпрацювання різноманітних умінь шляхом самоспостереження, складання індивідуальної програми вдосконалення риторичних умінь. Прагматичний аспект навчання риторики передбачає удосконалення практичних навичок міжособистісного і ділового спілкування.

На думку, О. Горошкіної, С. Карамана, М Пентилюк на заняттях у 10 – 11 класах доцільно застосовувати такі форми навчання з учнями, як лекції (настановчі, оглядові), семінари, колоквіуми, дискусії, самостійне вивчення навчальної літератури (основної та додаткової), постановка проблемних завдань, моделювання ситуацій, рольові ігри, робота в групах, в парах, творчі роботи, організація самостійної роботи учнів над аналізом текстів, висловлювань для розвитку їхніх творчих здібностей тощо [4, с. 276].

Важливо використовувати вправи, побудовані на основі філософських, культурних, художніх тем, оскільки такі завдання дозволяють аналізувати текст з точки зору загальнолюдських цінностей, авторського задуму. Наприклад:

1. I. Прочитайте текст. Визначте його стиль і жанр.

Важко визначити, що таке національна ідея взагалі, бо її можна розуміти як зберігання материнської мови, обрядових звичаїв тощо, для окремої людини, родини чи громад, які проживають за межами рідного етносу. Але можна з'ясувати, що таке національна ідея для конкретного народу, який має свою мову, культурні й духовні традиції, пам'ять про своє минуле, характерні риси ментальності, економічні інтереси, територію, своєрідні способи добування засобів до життя. Національна ідея поєднує в собі визначальні прикметності народу і вимагає від нього для їхньої оборони та розвитку створення власної, ні від кого не залежної державної організації.

Отже, національна ідея – це творець, захисник, відновлювач і будівничий державності народу, його дух свободи, вищий рівень самоусвідомлення, ознака інтелектуальної зрілості, його здатність впливати на формування позитивного для себе політичного міжнародного клімату (Д. Павличко).

II. Доведіть, що цей текст має впливову силу на читача.

2. Підготуйте інформацію для своїх своїх однокласників, використовуючи подані нижче вислови.

Ті, хто з дитинства спілкуються щодня двома мовами, набагато повільніше втрачають розумові здібності у похилому віці.

Діти-білінгви відрізняються високими творчими здібностями.

Ввічливість у спілкуванні завжди обеззброює.

Великою є перевага живого слова перед писаним.

Виконання таких вправ сприяє соціальній адаптації учнів, вони більш вільно спілкуються на політичні, побутові, загальнокультурні теми. Адже сучасний учень повинен уміти мислити, володіти мистецтвом суперечки, шукати істину в культурному діалозі.

Сьогодні старшокласники особливо прагнуть до самовираження, до можливості висловлювати й відстоювати власні погляди й переконання, отже, набуває актуальності комунікативна спрямованість навчання і створення сприятливого для спілкування психологічного клімату. Тому завдання вчителя, навчаючи риторики, дібрати такий матеріал, який би спонукав до роздумів, стимулював обмін думок. Переконані, що доречним буде використання інтерактивних методів навчання: ток-шоу, мозковий штурм, зміни позицію тощо. Як показали результати аналізу психолого-педагогічної літератури, саме інтерактивні методи навчання спрямовані на створення середовища, в якому забезпечуються ефективні умови формування соціально-комунікативної активності учнів старших класів. Крім того, інтерактивні методи навчання є підґрунтям для підвищення загальної культури особистості; задоволення потреби у спілкуванні; розвитку техніки спілкування і взаємодії, здібностей, почуттів, переконань, умінь утверджувати довірливі взаємовідносини як вищу цінність спілкування; формування риторичних знань, умінь і навичок на базі підвищення їх мовленнєвої культури.

Специфіка навчання риторики така, що крім засвоєння суми спеціальних знань про риторику, важливим є розвиток низки вмінь соціально значущих: уміння спілкуватися (як говорити, так і слухати); уміння працювати з текстом; спостерігати, виділяти суттєві ознаки предметів і явищ; добирати матеріал до виступу; вести бесіду, суперечку та ін.

Крім того, основна виховна цінність риторики полягає в тому, що на уроках мови велика увага приділяється вихованню культури мовлення, поваги до оточуючих, толерантності до думки опонента, гордості за свою мову, свою країну.

Навчання риторики в старших класах виявляє такі індивідуальні здібності, які допомагають ефективнішій соціалізації особистості:

а) риторичні і мовленнєві (здатність до красивого, виразного слова; відчуття міри змістового й емоційного; вміння переконувати; вільне володіння нормами літературної мови, образність мовлення та лексичне її багатство, досконалість монологічного та діалогічного мовлення);

б) комунікативні (здатність слухати і чути співрозмовника; вміння надавати комунікативно-гуманістичної спрямованості усному слову з виявами особистої прихильності, симпатії до слухачів, відстоювати власні погляди, уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх);

в) перцептивні (проникливість, здатність читати за виразом обличчя внутрішній стан співрозмовників, їх сприймання і розуміння почутого, відчувати зміну їхнього настрою, уміння створювати сприятливий психологічний клімат);

г) конструктивні (здатність до створення різних за жанрами, за структурно-композиційною будовою текстів);

д) рефлексивні (здатність учнів до самоорганізації у процесі створення і виголошення різних текстів, самокритичності, адекватної самооцінки й оперативної корекції поведінки і діяльності) [7, с. 263].

Отже, важко переоцінити роль риторики в соціалізації старшокласників. Риторика привчає учнів працювати з серйозною науковою літературою, уміти аналізувати і критично підходити до прочитаного, відрізняти справжню літературу від підробки.

Знання з риторики допомагають виконувати риторичні дії (цілепокладання, пошук аргументів, висновків), які необхідні не тільки для створення власних текстів, а й під час вивчення інших предметів; використовувати рефлексію як інструмент, за допомогою якого старшокласник може дати собі об'єктивну самооцінку, що є необхідним у подальшому саморозвитку. Риторична діяльність старшокласників формує в них найкращі духовні та моральні якості.

Таким чином, успішна соціалізація старшокласників є сьогодні основною педагогічною ідеєю сучасної школи, а риторика зможе сформуванати високий рівень самосвідомості та забезпечити оптимальні умови для розкриття власного потенціалу учня. Визначення цих умов і стане перспективою дослідження проблеми.

Список використаної літератури

- 1. Бугайов О. І.** Треба діяти / О. І. Бугайов // Рад. освіта. – 1988. – 23 серпня, С. 110.
- 2. Кон И. С.** Психология старшеклассника / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1980. – С. 58.
- 3. Липовал Л.** Психологічний і змістовний аспекти проблеми вибору профілю навчання / Л. Липовал, В. Малишев, І. Бондарев // Рідна школа. – 2005. – № 11. – С. 3 – 4.
- 4. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах** : модульний курс : посіб. для студ. пед. ун-тів та ін-тів / кол. авторів за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2011. – 366 с.
- 5. Словник термінів** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.smolsoc.ru/index.php/home/2009-12-28-13-47-51/42-2010-08-30-12-18-24/898-2011-01-17-23-04-50> – Загол. з екрану].
- 6. Сухомлинський В. О.** Методика виховання колективу. Вибрані твори : в 5 т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа. – 1976. – Т. 1. – 448 с.
- 7. Уварова М. Ю.** Формування риторичної культури майбутнього

вчителя / М. Ю. Уварова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2009. – № 1. – С. 263. **8. Що таке соціалізація** [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ebk.net.ua/Book/sociology/gorodyanenko_sotsiologiya/part2/2603.htm. – Загол. з екрану.

Прядка Я. Роль риторики в соціалізації старшокласників

У статті розкрито поняття „соціалізація особистості”, визначено особливості соціалізації старшокласників, розкрито індивідуальні здібності, які допомагають ефективнішій соціалізації особистості; представлено вправи, що сприяють соціальній адаптації учнів, обґрунтовано роль риторики в соціалізації старшокласників.

Ключові слова: риторика, елементи риторики, соціалізація, комунікація, інтерактивні методи.

Прядка Я. Роль риторики в социализации старшеклассников

В статье рассматриваются понятия «социализация личности», определены особенности социализации старшеклассников, раскрыты индивидуальные способности, которые необходимы для эффективной социализации личности; представлены упражнения, что способствуют социальной адаптации учеников, обосновано роль риторики в социализации старшеклассников.

Ключевые слова: риторика, элементы риторики, социализация, коммуникация, интерактивные методы.

Pryadka Ya. The Role of Rhetoric in Sotsializatsii Senior

The article discusses the concept of “socialization”, defined features of socialization seniors rasskryty individual abilities that are necessary for effective socialization, are exercises that contribute to social adjustment of students, justified the role of rhetoric in the socialization of high school students.

Key words: rhetoric, rhetorical elements, socialization, communication, interactive methods.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 811.161.1:81'233

Н. Резниченко

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАЗВИТИЯ
СВЯЗНОЙ РУССКОЙ РЕЧИ УЧАЩИХСЯ 5-Х КЛАССОВ
В ПРОЦЕССЕ РАБОТЫ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ
СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА**

При разработке методики связной русской речи учащихся в процессе работы над ВС художественного текста на уроках русского языка учитываем не только основы лингвистической теории, но и психологические: аспекты речевого развития учащихся 5-х классов, как-то: особенности восприятия учащимися художественного текста и ВС языка, образного мышления учащихся, познавательной и творческой речевой деятельности школьников, психические характеристики данного возраста.

Очерченным нами кругом проблем занимались ведущие психологи Л. Божович, Л. Выготский, Н. Жинкин, Г. Костюк, А. Леонтьев, А. Леонтьев, Н. Миропольская, О. Никифорова, С. Рубинштейн, Д. Эльконин, П. Якобсон и др.

Как отмечает В. Виноградов, „наука о речи (или лингвистика речи) открывает возможность приблизиться к психическим действиям личности, занятой воплощением своей мысли в слове...” [3, с. 29]. Связь речевой деятельности и общего психологического развития ребенка всегда привлекает внимание психологов, так как помогает решать более общую, методологически значимую проблему соотношения мышления и речи (Л. Выготский).

Цель данной статьи выявить специфику восприятия художественного текста как психологического процесса; установить, какие психические процессы лежат в основе восприятия учащимися выразительных средств; объяснить специфику познавательной и творческой деятельности в ходе обучения.

Психологи утверждают, что большую роль в понимании ВС играют *ощущения*, которые отражают главным образом внешние свойства и признаки предметов. Благодаря ощущениям человек познает тепло и холод, цвета и звуки, запахи и вкус, признаки и свойства предметов и явлений. На этом психическом процессе основаны отдельные речевые средства, воссоздающие эти проявления чувственного восприятия: в основном это лексические средства выразительности и связанные с ними образные (тропы): цветовые, звуковые, осязательные эпитеты, изобразительные сравнения и др. Отличительная черта ощущений – познание отдельных качеств и признаков предметов – свойственна и эпитетам, и сравнениям. На первый план выдвигаются отдельные признаки или качества: душистая

роза, черный как ночь. Органы чувств собирают информацию в виде цвета, звука, запаха и т. д., то есть ощущения выполняют *познавательную* функцию, взаимодействуют между собой, сопровождаются эмоциональным переживанием. Все ощущения имеют эмоциональный тон, особенно силен он у цвета и звука [9, с. 74].

Ощущения входят в структуру более сложного психологического процесса – *восприятия* – „отражения предметов и явлений в целом при их непосредственном взаимодействии на органы чувств [9, с. 75]”. Заметим, что восприятие и ощущения связаны друг с другом. В процессе восприятия предметы отражаются в сознании человека в форме целостных образов. На качество восприятия влияет и чувственный опыт человека. Восприятие, как отмечают исследователи, отражает единичные предметы.

Представления отличаются от восприятия тем, что носят обобщенный характер. Напомним, что под чувственными представлениями называются образы предметов и явлений, которые воспринимались в прошлом. Они помогают возникновению образа при осмыслении переносного значения слова („*твердый, как скала*” (сравн.)). Таким образом, „представление – это чувственно-наглядный образ явлений внешнего мира. Представления вместе с ощущениями и восприятием составляют чувственное познание [9, с. 475]”.

В основе процессов первичного восприятия образных средств лежит чувственное познание. Так, к примеру, на понимание образных средств (тропов) влияют разные аспекты восприятия: зрительное – „*грудь красно-бела*”, оценочное – „*медный голос*”, цветовое – „*желто-сливочный туман*”, эмоционально-оценочное – „*тоска чугунная*” и т. п.

В развитии образной речи учащихся, как утверждает Д.Лапп, огромную роль играет память. *Непосредственная* (сенсорная) и *кратковременная* память важны на первоначальном этапе знакомства с ВС, для их развития не требуется сложных мыслительных процессов. Для более длительных и сложных мыслительных операций необходима *долговременная* память, когда ум стремится установить различные связи: „В мысленном воссоздании образов проявляется... способность внутренне представить себе предметы...” [6, с. 77]. Для усвоения выразительных средств важны также *ассоциативная* память, или *эйдетическая* – „разновидность образной памяти, выраженная в сохранении ярких, наглядных образов предметов по прекращению их воздействия на органы чувств [9, с. 152]”.

Для постижения ВС художественного текста большое значение имеет техника ассоциаций психического процесса, в результате которого одни представления или понятия вызывают появление в уме других, т.е. в сознании при постижении ВС. Например: „*унылая пора, очей очарованье...*” – ассоциации сменяют одна другую непрерывным потоком. В. Виноградов объясняет это так: „...одна и та же внешняя оболочка слова обрастает побегами новых значений и смыслов. Когда

затронут один член цепи, откликается и звучит целое. Возникающее понятие оказывается созвучным со всем тем, что связано с отдельными членами цепи до крайних пределов этой связи” [3, с. 17].

Таким образом, ассоциативный характер мышления помогает понять переносный смысл того или иного образного средства.

В исследовании нами учитывается специфика восприятия художественного текста. Само понятие „художественное восприятие” используется, как верно заметил П. Якобсон, в двух значениях: „Мы говорим о восприятии в узком смысле слова, подразумевая под этим собственно акты восприятия тех объектов, которые даны нам органами чувств. И говорим о восприятии в широком смысле, подразумевая под этим, что в ходе относительно длительного восприятия предмета имеют место различные акты мышления, истолкования свойств предмета, нахождения системы различных связей и соотношений в воспринимающем объекте [11, с. 67]”. В данном исследовании понятие „художественное восприятие” понимается в широком смысле.

В процессе восприятия художественного текста принято различать 3 стадии (О. Никифорова): непосредственное восприятие, понимание идейного содержания текста, собственно восприятие. Цель первой стадии – воссоздание и переживание образов. На этой стадии ведущим является процесс воображения. На второй стадии восприятия ведущим становится мышление, которое углубляет восприятие. На третьей стадии происходит влияние восприятия на личность читателя как результат восприятия [7, с. 8].

Качественная характеристика восприятия имеет ряд индивидуальных особенностей, которым дается определенная интерпретация, среди которых: полнота, целостность, глубина, точность, адекватность [7, с. 15].

О. Никифорова отмечает, что недостатки методики работы с текстом объясняются тем, что при обучении отсутствует опора на психологию восприятия художественного текста, в то время как „весь процесс восприятия литературных произведений на всех его этапах носит эстетический оценочный характер...” [7, с. 6].

Процесс „восприятия” художественного текста неразрывно связан с „образным” или „художественным” мышлением. Точнее сказать, образное мышление способствует более глубокому полноценному восприятию художественного текста.

С. Рубинштейн отмечает, что если в процессе воспитания ребенка выразительность речи не культивируется, не создаются необходимые условия для развития, кривая выразительности речи у детей принимает характер западающей кривой [8, с. 127]. Л. Выготский утверждает, что „эмоции искусства – суть умные эмоции... две души живут в ребенке: первоначальная... и вторая, возникающая под влиянием взрослых, переживающая мир в категориях” [4, с. 70]. Таким образом,

дети учатся создавать и воспринимать образы как выражение пристрастного, равнодушного отношения к миру.

В работе над связной речью в процессе овладения ВС языка важно учитывать особенности художественного мышления учащихся.

Исследователи, пытаясь определить границы художественного мышления, обращают, прежде всего, внимание на взаимодействие в нем эмоционального и интеллектуального, образа и понятия.

Подчеркивая взаимодействие образа и понятия, С. Рубинштейн прямо говорит о том, что мы „можем мыслить не только отвлеченными понятиями, но и образами, как это доказывает существование метафор и общее художественное мышление. Хотя теоретически в целях анализа можно и нужно различать абстрактное теоретическое мышление и мышление наглядно-образное. И они в действительности отличаются друг от друга” [8, с. 126].

Заметим, что большинство исследователей определяют художественное мышление как „вид мышления, слагающийся из логических и чувственно-образных сторон познания, основанный на диалектном единстве творческих компонентов (творческое воображение, метафоричность и ассоциативность мышления, эмоциональность восприятия, художественная зоркость), способствующий адекватному пониманию и истолкованию художественных образов, полноценному, целостному восприятию и предполагающий собственно творческую деятельность личности” [5, с. 7].

Как отмечает В. Виноградов, „в художественном мышлении творческая фантазия является мощным двигателем в процессе создания художественного целого, она ведет к формированию образов и символов – конкретных и вместе с тем многозначных. Язык словесного искусства пользуется речевыми средствами, эффективно воздействующими на весь комплекс духовной человеческой восприимчивости – сознания, чувства, эмоций и воли” [3, с. 131].

Психологи отличают две основные особенности эстетического восприятия действительности: выразительность и оценочный характер. Принято различать экспрессивно-эмоциональные и экспрессивно-оценочные значения слов. Оценочный компонент имеет более сложную смысловую структуру, чем эмоциональный.

Эмоции – это „реакции... на воздействие внутренних и внешних раздражителей, имеющих ярко выраженную субъективную окраску и охватывающие все виды чувствительности и переживаний”.

Известно, что эмоции бывают положительными и отрицательными. Усваивая на уроках русского языка лексические значения, учащиеся интуитивно чувствуют, как отражается в языке внешний мир по отношению к говорящему, а усваивая способ выразительности речи, учащиеся чувствуют, как отражается в языке внутренний мир человека, как человек выражает свои чувства, свою оценку действительности.

В художественном тексте различают две смысловые стороны: *эксплицитную* – хорошо осознаваемую – *изобразительную*, отражательную и *имплицитную* – менее осознаваемую – *выразительную*, оценочную.

Эмоциональность – это исторически древнейшая и эстетически важнейшая первооснова художественного образа [1]. Исходя из того, что существует зонная структура эмоций (зона радости, зона горя, гнева, страха), выполняющих оценочную функцию, правомерным является и выделение группы эмоционально-оценочных эпитетов. Эмоция же входит составной частью в самую структуру образа.

Оценочная функция эмоций может основываться на „прогрессивной зоне умеренной субъективной ценности” [2, с. 18], эмоциональными категориями которой можно считать радость, веселье, восторг, ликование, бодрость, уверенность (лексические, фонетические, словообразовательные средства выразительности). Эмоциональными категориями „регрессивной зоны умеренной субъективной ценности” [2, с. 18] необходимо считать: грусть, печаль, отчаяние, сомнение и т. п. К ним примыкают эмоции „гневного плана” – возмущение, досада, ненависть, „страшного плана” – боязнь, испуг, беспокойство, тревога (фонетические средства).

Проблема развития художественного мышления связана с вопросом эстетического отношения к языку произведения. Л. Фридманом выделены уровни эстетического развития личности: констатирующий, анализирующий, гармонический [10, с. 111]. В работе над ВС художественного текста важно достичь гармонического уровня, который характеризуется: а) целостностью восприятия, которое сопровождается эмоциями, свидетельствующими о личностном отношении; б) гармонией анализа и синтеза, непосредственного восприятия и его осмысления, рационального и эмоционального начал; в) умением чувствовать природу образности, а именно, умением узнавать, воспроизводить индивидуально-авторские и создавать свои образные выражения. Этот уровень соответствует творческому этапу работы над выразительными средствами [10, с. 111].

Заметим, что работа над ВС художественного текста на уроках русского языка предполагает развитие речетворческих способностей учащихся.

Согласно воззрениям Л. Выготского, деятельность ребенка при создании высказывания состоит из двух этапов: деятельность воспроизводящая (репродуктивная) и продуктивная (творческая). Сущность первого этапа заключается в том, что ребенок воспроизводит высказывания, созданные другими (например, при написании учащимися изложений). В рамках диссертационного исследования первый этап связан с восприятием и воспроизведением образцовых художественных текстов, с сохранением авторских ВС. В этом случае речевая деятельность ребенка не создает ничего нового и „основой ее является

более или менее точное повторение того, что было” [4, с. 3]. Результатом же продуктивной (творческой) деятельности „является не воспроизведение бывших в опыте впечатлений или действий, а создание новых образов или действий” на основе элементов прежнего опыта.

По нашему мнению, показателем высокого уровня владения учащимися связной речью является их творческая речевая деятельность, отличающаяся образностью мышления в ходе восприятия ВС художественного текста, а также при создании собственных высказываний с использованием языковых средств выразительности.

Таким образом, психологическую основу исследования составляют особенности восприятия учащимися художественного текста и соответственно таких категорий, как восприятие, оценка, эмоциональное выражение чувств; специфики образного, художественного мышления, познавательной и творческой деятельности учащихся 5-х классов.

Результативность формирования коммуникативно-речевых умений в работе над ВС языка зависит от того, насколько развиты у учащихся долговременная, ассоциативная (эйдетическая) память, эмоционально-чувственная сфера: ощущения, представления, техника ассоциаций; деятельностный характер восприятия, художественный тип мышления.

Методика развития связной речи учащихся 5-х классов может быть реализована с помощью поэтапного формирования коммуникативно-речевых умений в работе над ВС художественного текста на уроках русского языка. При этом развитие рецептивно-репродуктивной и творческой деятельности учащихся является основной из задач экспериментально-опытного обучения.

Список використання літератури

- 1. Боров Ю. Б.** Эстетика. – 4-е изд. доп. / Ю. Б. Боров. – М. : Политиздат, 1988. – 293 с.
- 2. Винарская Е. Н.** Выразительные средства текста (на материале русской поэзии): Учеб. Пособие./ Е. Н. Винарская. – М. : Высшая школа, 1989. – 136 с.
- 3. Виноградов В. В.** О теории художественной речи. / В.В. Виноградов. – М.: Высшая школа, 1971. – 240 с.
- 4. Выготский Л. С.** Воображение и творчество в детском возрасте : Психологический очерк : Книга для учителя. – 3-е издание. / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1993. – 93 с.
- 5. Кучина Т. И.** Развитие художественного мышления подростков средствами литературы : Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1993. –18 с.
- 6. Лапп Д.** Улучшаем память в любом возрасте. / Д. Лапп. – М. : Мир, 1993. – 239 с.
- 7. Никифорова О. И.** Психология восприятия художественной литературы. / О. И. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – С. 6 – 8.
- 8. Рубинштейн С. Л.** Проблемы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1976. – 415 с.
- 9. Философский словарь.** / Под ред. Д. М. Розенталя и П. Юдина. – 1954. – 703 с.
- 10. Фридман Л. М.**

Изучение личности учащегося и ученических коллективов. / Л. М. Фридман, Т. А. Пушкина, И. Я. Каплунович и др. – М. : Просвещение, 1988. – 207 с. 11. **Якобсон П. М.** Психология и художественное восприятие // Художественное восприятие. – Л., 1971. – С. 39 – 67.

Резниченко Н. Психологічні аспекти розвитку зв'язного російського мовлення учнів 5-х класів у процесі роботи над виражальними засобами художнього тексту

Статтю присвячено розкриттю психологічних аспектів розвитку зв'язного мовлення учнів 5-х класів у процесі роботи над виражальними засобами художнього тексту, а саме: дослідженню особливостей сприйняття учнями художнього тексту та ВЗ мови, специфіки образного мислення учнів.

Ключові слова: специфіка сприйняття художнього тексту, образне мислення, пізнавальна та творча діяльність.

Резниченко Н. Психологические аспекты развития связной русской речи учащихся 5-х классов в процессе работы над выразительными средствами художественного текста

Статья посвящена раскрытию психологических аспектов развития связной речи учащихся 5-х классов в процессе работы над ВС художественного текста, а именно: изучению особенностей восприятия учащимися художественного текста и ВС языка, специфичности образного мышления учащихся.

Ключевые слова: специфика восприятия художественного текста, образное мышление, познавательная и творческая деятельность.

Reznichenko N. Psychological Aspects of Development Communication Pupils of Russian Speech 5 Grades in Its Expressive Means of Artistic Text

The article deals with the disclosure of the psychological aspects of the development of coherent speech-grade 5 pupils in its expressive means of artistic text, namely: perceptual study pupils artistic text and language, the specifics of the figurative thinking students.

Key words: the specificity of the perception of artistic text, a figurative thinking, cognitive and creative activities.

Стаття надійшла до редакції 19.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мордовцева Н. В.

УДК 811.161.2

І. Сенько

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ УЧНІВ З УРАХУВАННЯМ ПРИНЦИПУ НАСТУПНОСТІ

Пріоритетними напрямками модернізації освіти, що спрямовані на різнобічні за змістом перетворення у навчально-виховній діяльності школи, є глибоке засвоєння мовних норм, формування мовленнєвих умінь і навичок, підвищення рівня культури українського мовлення. Реалізація завдань з удосконалення якості навчання і виховання у загальноосвітній школі не можлива без роботи над систематичним і цілеспрямованим формуванням словникового запасу рідної мови як однієї з провідних умов загального розвитку учнів. Державний статус української мови вимагає безперервної лінгвістичної освіти, глибокого засвоєння мовних норм, підвищення рівня культури мовлення. Серед основних напрямів роботи вчителів-словесників середньої школи виділяємо розвиток мислення учнів, збагачення їхнього словника і розвиток зв'язного мовлення. Усі вони нерозривно пов'язані між собою, знаходяться в діалектичній єдності, адже саме збагачення словникового запасу сприяє розвитку мислення і зв'язного мовлення. Такі напрями роботи пов'язані з практичною спрямованістю оволодіння мовою, на що нас орієнтують і сучасні підходи до навчання української мови.

Проблема формування словникового запасу турбувала багатьох методистів (Ф. Буслаєв, І. Срезневський, В. Шереметевський). Вони вважали за необхідне вивчати не тільки граматику та орфографію, але і мову в усьому її розмаїтті, тобто живе слово, яке відображає багатство мови. Ф. Буслаєв – прихильник всебічного вивчення мови – першим вніс до шкільного курсу розділ вивчення слова і словника, що, на його думку, сприяло розкриттю багатства засобів рідної мови. І. Срезневський, К. Ушинський, В. Шереметевський вважали володіння лексичним багатством і граматичними формами одним із найважливіших завдань навчання рідної мови.

У методиці навчання мови першої половини ХХ ст. у дослідженнях В. Голубкова, В. Масальського, О. Міртова, О. Пешковського, М. Рибнікової, С. Чавдарова закладено теоретичні основи формування словникового запасу учнів, зокрема визначено мету, завдання, окреслено основні шляхи реалізації цих завдань. Подальшого розвитку набули ці питання в роботах В. Капінос, Д. Кравчука, Т. Ладиженської, М. Пльонкіна, І. Синиці, Я. Стельмаховича та ін. Зміст і структура методики збагачення словникового запасу досить широко досліджується сучасними дидактами й лінгводидактами (Ф. Бацевич, А. Богуш, Д. Ізаренков, О. Горошкіна, А. Матюшкін, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.).

Мета статті – з'ясувати значущість проблеми формування словникового запасу учнів з урахуванням принципу наступності.

Оволодіння українською мовою передбачає засвоєння оптимальної кількості незнайомих слів на кожному уроці, а також уточнення значень відомих раніше. Робота з таким словами дає змогу розширити активний словник учнів. Закріпити знання про значення слова, сформувати навички вживання його в контексті, піднести грамотність, виховати відчуття стилю. К. Ушинський справедливо стверджував, що „бідність словника школяра породжує одноманітність мовлення і робить його незрозумілим для слухачів, бо він, школяр, не може замінити одне слово іншим, не може переставити двох слів, його мова знаходиться в ланцюгах тих рядків, які він завчив” [6, с. 246].

Розвинене мовлення людини – не тільки форма думки, а й сама думка, супутник мислення, свідомості, джерело пам'яті. Створені за допомогою мови образи, описи подій, якостей, властивостей найрізноманітніших виявів життя людей є вищим актом пізнавальної діяльності людини. „Мовна поведінка, – пише В. Бадер, – як частина загальної поведінки людей свідчить як про рівень розумового розвитку, так і про рівень їх виховання. Вона репрезентує людину в цілому” [1, с. 31].

Підвищення ефективності формування словникового запасу учнів забезпечується не тільки якістю мовної, мовленнєвої та комунікативної компетенції на кожному етапі навчання (початкова – середня основна – повна середня школа), але й тим, як здійснюються зв'язок наступності цих етапів. Між тим аналіз Державних стандартів і програм показав, що зв'язок наступності у формуванні словникового запасу учнів представлені локально.

Характерною ознакою сучасних змін у системі української освіти є її реформування на засадах неперервності. Основними напрямками цього процесу є реалізація його в контексті особистісно орієнтованої освітньої парадигми, спрямованість на виконання державних освітніх стандартів і забезпечення наступності між окремими ланками освіти.

Під неперервною освітою розуміють „систему неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів, забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального потенціалу як найвищої цінності нації”; яка відкриває можливості для досягнення цілісності й наступності в навчанні й вихованні, перетворення освіти у „процес, що триває все життя” [4, с. 216].

Сучасний стан проблеми наступності характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер. Це пояснюється тим, що дана проблема знаходиться на перетині актуальних напрямів педагогіки, психології, філософії, соціології і фізіології.

Поняття „наступність у навчанні” вперше отримало теоретичне обґрунтування в працях Е. Баллера, М. Махмутова, В. Сластьоніна та ін., ставши згодом предметом багатьох досліджень у вітчизняній та зарубіжній педагогіці.

Проблемі наступності у шкільному навчанні надавали важливого значення такі відомі педагоги, як Я. Коменський, Ф. Дистервег, І. Песталоцці, К. Ушинський. І сьогодні вона є предметом досліджень психологів (Б. Ананьєв, П. Гальперін, Г. Люблінська, Н. Менчинська, Г. Орлова, Н. Тализіна та ін.), педагогів (М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Онищук, М. Скаткін, А. Кухта, А. Мороз, О. Савченко та ін.) і методистів (М. Вашуленко, М. Львов, М. Пентилюк, Л. Федоренко, Т. Чижова та ін.).

Різним аспектам цієї проблеми присвячено дисертації останніх років. Наприклад, О. Глазова досліджує проблеми наступності й перспективності в роботі з формування в учнів текстотворчих умінь; Л. Сугейко вивчає роль наступності і перспективності у формуванні стилістичних умінь і навичок; А. Ляшкевич з'ясовує зв'язок наступності і перспективності у формуванні діалогічного мовлення учнів. Про актуальність означеної проблеми свідчить і дисертаційне дослідження Л. Чемоніної – наступність і перспективність у вивченні словотвору української мови.

Перехід з початкової в середню ланку традиційно вважається однією з найбільш педагогічно важких шкільних проблем, а період адаптації в 5-му класі – одним з найважчих періодів навчання. Стан дітей в цей період, з педагогічної точки зору, характеризується низькою організованістю, навчальною неухважністю і недисциплінованістю, зниженою цікавістю до навчання та його результатам, з психологічної – зниження самооцінки, високим рівнем ситуативної тривожності. У лінгводидактиці принцип наступності розглядається як важлива передумова успішного засвоєння школярами знань про мовні явища. Практично наступність виражається в тому, що вивчення систематичного курсу мови відбувається на основі лінгвістичних знань, засвоєних дітьми в початкових класах. Цей принцип спрямовує увагу вчителя на врахування логіки предмета і його окремих розділів, на своєчасне підвищення вимог до учнів на всіх етапах навчання. Наступність у навчанні мови реалізується через опору на вже відомий учням матеріал. Такий підхід передбачає взаємодію старих і нових знань, тобто сприяє утворенню системи міцних і глибоких знань, умінь і навичок учнів, їхньої мовної та мовленнєвої компетенції.

Сучасні вчені-психологи визначають наступність як один із найголовніших психолого-педагогічних принципів, який передбачає встановлення взаємозв'язків між освітніми ланками за такими напрямками: психофізичний розвиток дітей; завдання формування особистості; зміст освіти; методи навчання і виховання. У педагогічній літературі наступність розглядається не як просте збільшення, ускладнення організації навчальної

діяльності учнів, а як безперервний процес переходу кількісних змін у якісні. Серед найважливіших ознак наступності науковці називають перспективність (А. Кухта, А. Мороз, О. Савченко та ін.).

Аналіз педагогічної літератури показує, що в останні роки проблема наступності активно розробляється, проте наступність початкової та середньої школи в процесі формування словникового запасу учнів не стала предметом спеціального дослідження. Звідси виникають суперечності – між необхідністю розвитку наступності в початковій і середній школі в процесі формування словникового запасу учнів і недостатньою розробленістю цього питання в педагогічній теорії і практиці; вимогами сучасної шкільної програми з української мови до словникового запасу і рівнем оволодіння ними учнями;. Виділені суперечності свідчать про актуальність проблеми, що полягає у визначенні психолого-педагогічних, дидактико-методичних умов реалізації зв'язку наступності в процесі формування словникового запасу учнів початкових і 5 класів загальноосвітньої школи. Відсутність концептуально обґрунтованої й практично апробованої методики роботи з формування словникового запасу учнів з урахуванням принципу наступності між початковою й середньою школою негативно позначається на рівні мовленнєвої компетенції учнів.

Проблема розвитку зв'язного мовлення учнів висуває на одне з провідних місць словникову роботу з огляду на ту надзвичайно важливу роль, яку відграє лексика в комунікативно спрямованому навчанні рідної мови. Набуті в початкових класах уміння користуватися лексикою рідної мови допомагають учням точніше передавати свої думки, сприяють їхньому загальному розвитку. Великого значення збагаченню словника учнів надавали методисти минулого К. Бархін, Ф. Буслаєв, М. Рибникова, І. Срезневський, К. Ушинський. Обмеженість активного словника учнів, а також невміння добирати та правильно вживати слова. Найбільш точні і влучні для певного висловлювання, є однією з причин численних та різноманітних мовленнєвих недоліків, яких учні припускаються в усному мовленні та творчих письмових роботах.

Одним із найважливіших завдань навчання української мови в початкових і 5-х класах загальноосвітньої школи є керування процесом збагачення їхнього словника, упорядкування словникової роботи, активізацією словника учнів. Збагачення словникового запасу учнів здійснюється систематично на різних уроках української мови, постійно супроводжує процес засвоєння мови як засобу спілкування й відповідає принципу практичної спрямованості навчання, визначеному в програмі. Цей принцип, за словами М. Пентилюк, „знаходить вияв у різнобічному й систематичному збагаченні мовлення учнів лексичними, фразеологічними, граматичними, стилістичними та іншими виражальними засобами мови, що має здійснюватися в процесі реалізації внутрішньо-предметних зв'язків і забезпечити стабільний приріст і розширення лексичного запасу учнів, урізноманітнення граматичної

будови їхнього мовлення, удосконалення вправності у слововживанні”[4, с. 111].

Виконаний аналіз проблеми дозволяє зробити наступні висновки:

– у сучасних умовах у зв'язку з актуальністю питань, пов'язаних з реалізацією ідей неперервної освіти, завдання забезпечення наступності між початковою та середньою ланками загальної освіти є теоретично і практично важливим;

– у практиці масової освіти панує функціональний підхід до розв'язання завдань наступності в навчанні дітей молодшого та середнього шкільного віку, який викликає серйозні негативні наслідки і призводить до недооцінки самоцінності молодшого та середнього шкільного віку, що є найважливішими періодами розвитку особистості;

– проблему наступності можна розв'язати лише за умов реалізації єдиної лінії загального розвитку дитини на етапах початкової та середньої шкільної ланки;

– є доцільним запровадження співробітництва між педагогами початкових класів і вчителями української мови середніх класів з питань здійснення наступності у формуванні словникового запасу.

Учень сучасної школи має бути інтелектуальною особистістю, відповідати за форму і зміст сказаного, добирати слова й будувати своє мовлення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, досконало володіти традиційним мовленнєвим етикетом. Достатній лексичний запас і свідоме розуміння – одна з умов вільного володіння усним і писемним мовленням, що є функціональною основою розвитку навчально-пізнавальної активності учнів.

Отже, формування словникового запасу учнів з урахуванням принципу наступності повинно бути планомірним, систематичним, повсякденним. Робота над лексикою повинна бути налагоджена в такий спосіб, щоб з кожним днем словниковий запас учнів розширювався, поповнювався новими словами і щоб жодне слово не залишалося не витлумаченим.

Подальші перспективи дослідження вбачаємо у визначенні лінгвістичних, психолого-педагогічних, дидактико-методичних основ формування словникового запасу учнів з опорою на зв'язок наступності.

Список використаної літератури

- 1. Бадер В. І.** Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів / В. І. Бадер // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 4. – С. 31 – 36.
- 2. Вашуленко М. С.** Перспективність і наступність у навчання української мови в початковій і середній школі / М. С. Вашуленко // Українська мова і література в школі. – 1991. – № 2 (8). – С. 15 – 20.
- 3. Мельник Л.** Осмислити і систематизувати. Розвиток умінь і творчих здібностей при вивченні лексикології у 5 класі / Л. Мельник // Українська мова в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2009. – № 12. –

С. 68 – 74. **4. Пентиліук М. І.** Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей – К. : Ленвіт, 2011. – 256 с.
5. Українська (рідна) мова: 5 – 12 класи : Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Авт. Г. Т. Шелехова, В. І. Тихоша, А. М. Корольчук, В. І. Новосолова, Я. І. Остаф ; за ред. Л. В. Скуратівського. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 176 с.
6. Ушинський К. Д. Сочинения в 6 Т. – Т. 6. – Изд-во АПН РСФСР, 1949. – С. 246.

Сенько І. Проблема формування словникового запасу учнів з урахуванням принципу наступності

У статті з'ясовується значущість формування словникового запасу учнів. Наголошується на тому, що робота над лексикою повинна бути налагоджена в такий спосіб, щоб словниковий запас учнів збагачувався з урахуванням принципу наступності.

Ключові слова: словниковий запас, принцип наступності.

Сенько І. Проблема формування словарного запасу учасників з урахуванням принципу преемственности

В статье рассматривается значимость формирования словарного запаса учащихся. Подчеркивается, что работа над лексикой должна быть налажена таким образом, чтобы словарный запас учащихся обогащался с учетом принципа преемственности.

Ключевые слова: словарный запас, принцип преемственности.

Senko I. The problem of Forming Vocabulary of Students with Regard to Succession

The article turns the importance of forming vocabulary of students. Stressed that work on vocabulary should be adjusted in such a way that students vocabulary enriched with the principle of continuity.

Key words: vocabulary, the principle of continuity.

Стаття надійшла до редакції 04.04.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 372.881.1161.12

Н. Солодюк

ІНТЕРАКТИВНИЙ МЕТОД ЯК ЛІНГВОДИДАКТИЧНА КАТЕГОРІЯ

Провідне місце в процесі вивчення української мови посідають методи навчання, що зумовлює особливу увагу педагогів і лінгводидактів до цієї лінгводидактичної категорії. „Зміст шкільних занять з мови, їх ефективність значною мірою забезпечується оптимальним застосуванням навчальних методів”, – справедливо пише О. Біляєв [3, с. 74].

Поняття методу зараховують до основних категорій у дидактиці й лінгводидактиці, тому воно постійно знаходиться в полі зору дослідників. Багатоаспектність цього поняття спричинила появу багатьох напрямів дослідження, різних тлумачень і класифікацій. Дослідженням методів у загальнодидактичному аспекті займалися А. Алексюк, В. Бондар, Ю. Бабанський, Є. Голант, М. Скаткін, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, В. Онищук та ін. Даючи визначення методу, учені-дидакти акцентують увагу на різних властивостях цього поняття. Так, ще на початку ХХ століття Г. Ващенко писав, що поняття методів навчання не має загальноприйнятого визначення. Дослідник запропонував власне тлумачення: „Методи навчання – це засіб або система засобів, свідомо вживаних для досягнення тих спеціальних завдань, що має в собі навчальний процес” [4, с. 17]. Однак, за такого розуміння, „засіб” – це весь навчальний процес..., а також кожна його складова: зміст, мета, процес, форми організації. Педагог усвідомлює певну недоречність визначення і корегує себе, стверджуючи, що за такого визначення довелось б відмовитися від цілої низки дидактичних понять, як-от система, програма, план тощо. З метою уникнення цього Г. Ващенко далі пропонує визначати метод переважно як техніку навчального процесу, тим часом систему та програму як такі, що стосуються насамперед його змісту [4].

Дослідник І. Харламов поряд з організацією навчальної діяльності учнів виокремлює в методах роботу вчителя, спрямовану на навчання. Педагог пропонує таке визначення: „Під методами навчання слід розуміти способи навчальної роботи вчителя й організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з вирішення різних дидактичних завдань, спрямованих на оволодіння матеріалу, що вивчається” [10, с. 194 – 195]. Як бачимо, автор ставить на перше місце діяльність учителя, наголошуючи на тому, що метод навчання органічно містить навчальну роботу вчителя (розповідь, пояснення нового матеріалу) й організацію активної навчально-пізнавальної діяльності учнів.

Ю. Бабанський відзначає, що способи навчальної діяльності вчителя (викладання) і способи навчальної діяльності учнів (учіння)

тісно пов'язані між собою. Метод у процесі навчання виступає засобом взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів для досягнення певних педагогічних цілей. Виділяючи цей взаємозв'язок, Ю. Бабанський пропонує таке визначення: „Методом навчання називають спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладача й учнів, спрямованої на розв'язання цілей освіти” [1, с. 385].

Широко ввійшло в науковий обіг визначення, у якому не просто виділяється взаємозв'язок діяльності вчителя й учнів, а підкреслюється рівнозначність і рівноправність обох сторін в організованій діяльності. М. Савін доводить, що „методи навчання – це способи спільної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання завдань навчання” [9, с. 124]. С. Смирнов вважає, що таке визначення не розкриває повною мірою сутності поняття „метод навчання”. На думку дослідника, воно, по-перше, не охоплює значної групи методів, засобами яких відбувається процес навчання. По-друге, спільна діяльність – це діяльність, у якій обидві сторони йдуть до спільної мети, а в учня й учителя ці цілі різні. Якщо учень намагається виконати завдання вчителя й отримати високий бал, то вчитель має іншу мету – передати йому знання й навчити виконувати завдання певного типу. Під час деяких видів самостійної роботи спільна діяльність відсутня, а під час контрольної роботи вона повністю заборонена [6]. Створення нових комп'ютерних технологій, як зазначає С. Смирнов, дозволяє будувати навчальний процес без участі вчителя й організації спільної діяльності учня з учителем [6]. Уважаємо, що з огляду на концептуальні засади сучасної лінгводидактики не варто розмежовувати в часі діяльність і бездіяльність суб'єктів навчання, які повинні постійно взаємодіяти.

На думку деяких педагогів, і діяльність учителя з організації й забезпечення навчальної діяльності учнів, і сама спільна діяльність учителя й учнів є лише засобом у навчанні. Головна ж мета вчителя полягає в тому, щоб залучити учня до навчального процесу й допомогти йому організувати навчальну діяльність. Саме тому Т. Ільїна розглядає метод навчання як „спосіб організації пізнавальної діяльності учнів” [5, с. 170].

У вітчизняній лінгводидактиці найбільш обґрунтованою й широко вживаною є класифікація методів навчання за способом взаємодії вчителя й учнів на уроці, до якої належать зв'язний виклад матеріалу вчителем (розповідь), бесіда, спостереження над мовою, робота з підручником, метод вправ (роботи О. Біляєва, Л. Рожило, В. Мельничайка, М. Пентилюк та ін).

Сучасні дослідники методів навчання М. Пентилюк, Т. Окуневич, зважаючи на багатоваріантність проведення уроків української мови, значний обсяг інформації, що засвоюється на них, великий когнітивно-розвивальний потенціал, виокремлюють методи вчителя й методи учнів. Крім того, під час визначення методу ними до уваги береться такий критерій, як контроль і самоконтроль [7].

Як бачимо, у педагогів та лінгводидактів немає єдиного погляду щодо класифікації методів навчання. Це свідчить про складність поняття, наявність різних підходів серед дослідників до проблеми визначення й використання методів навчання. У своєму дослідженні ми керуємося положенням, що методи навчання мови – це об'єднана в одне ціле діяльність учителя й учнів, спрямована на досягнення власне предметних цілей мовної освіти. На вибір методу впливає насамперед своєрідність предмета, який опановується учнями. Так, уроки мови відрізняються від інших уроків тим, що, знання, засвоєні на них, стають не самоціллю, а засобом засвоєння інформації з інших дисциплін, засобом пізнання, спілкування, соціалізації, самореалізації, тому методи, що використовуються вчителями-словесниками, обов'язково передбачають залучення учнів до спілкування. Це стимулює до організації спільної діяльності педагога й учнів.

Мета публікації полягає у визначенні чинників, що зумовлюють лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання.

Для досягнення поставленої мети потрібно розв'язати такі науково-методичні завдання: 1) проаналізувати фахову літературу з проблеми; 2) висвітлити закономірності, принципи навчання мови, що зумовлюють добір інтерактивних методів.

Останнє десятиліття характеризується змінами змісту навчання, а відтак і трансформацією форм та методів. Саме тому активізувалося термінологічне висловлювання „інтерактивні методи”.

Поняття інтерактивність нині широко опановується педагогікою, методиками, до того ж не лише в галузі комп'ютерного навчання, а й у процесі організації навчання. Узагальнюючи наукові студії з цієї проблеми, стверджуємо, що інтерактивні методи навчання на уроках української мови – це способи міжособистісної взаємодії в режимі вчитель – учень, учень – учитель, учень – учень, що забезпечують реалізацію мети й завдань уроку.

Інтерактивні методи навчання досліджують педагоги Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Горошкіна, О. Караман, Л. Кратасюк, Т. Окунович, М. Пентилюк, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Садовнікова, Т. Симоненко та ін.

Г. Ващенко диференціював методи навчання на активні й пасивні. Учений доводив: „При пасивних методах учень є тільки об'єкт педагогічного впливу вчителя, при активних – учень є і суб'єкт педагогічного процесу, себто він не тільки сприймає те, що подає йому учитель, але й сам організовує свою роботу” [4, с. 187-188]. Визнаючи характерні особливості активних методів навчання, Г. Ващенко наголошує, що вони розраховані здебільшого на розвиток в учнів ініціативи й самостійної думки. „В основному учні працюють самостійно, тільки в окремих випадках звертаються до вчителя” [4, с. 17 – 25].

Інтерактивними можна назвати ті методи, які стимулюють учнів до міжособистісної взаємодії, забезпечують їхню активну участь у

навчальному процесі, занурення школярів у спілкування. Отже, провідною якістю інтерактивних методів навчання є їхня здатність забезпечувати активність учнів, що позитивно впливає на процес засвоєння навчального матеріалу. Така позиція характеризує наукові пошуки сучасних дослідників інтерактивних методів навчання О. Пометун, Л. Пироженко, які вважають, що сутність інтерактивних методів навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб практично всі учні були залученими до процесу пізнання, мали змогу дискутувати з приводу того, що знають і думають [8]. Спільна діяльність учнів у процесі пізнання, засвоєння навчального матеріалу означає, що кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності, причому в атмосфері доброзичливості й взаємної підтримки, що дозволяє не лише одержувати нові знання, а розвиває пізнавальну діяльність.

Таким чином, використання інтерактивних методів навчання сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок учнів, їхньої пізнавальної діяльності, установленню емоційних контактів між учасниками навчально-виховного процесу.

Важливими для організації навчального процесу в старших класах вважаємо інтерактивні методи навчання, визначені А. Балаєвим [2]. Учений приділяє значну увагу інтерактивним імітаційним методам (розігрування ролей, ігрове проектування, навчальні (ділові) ігри, оскільки вони сприяють, з одного боку, поглибленню та вдосконаленню знань, а з іншого – імітації індивідуальної й колективної мовленнєвої діяльності. Дослідник зазначає, що інтерактивні методи навчання сприяють розвитку пізнавальної й розумової діяльності школярів, зумовлюють їхній інтерес до матеріалу, що вивчається, забезпечують високий ступінь спонукальної активності [2].

Інтерактивна діяльність на уроках української мови припускає організацію й розвиток діалогового, полілогового спілкування, що веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення проблем. Під час діалогового навчання учні вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організується індивідуальна, групова робота, застосовуються дослідницькі проекти, рольові ігри, відбувається робота зі словниками та іншими джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Своєрідною рисою інтерактивних методів навчання є використання власного досвіду учнями під час розв'язання проблемних питань. Школярам надається максимальна свобода розумової діяльності в побудові логічних ланцюгів. Це зумовлено потребою самостійно розв'язувати складні проблеми, звільняючи учня від традиційної ролі спостерігача в навчальному процесі. В інтерактивному навчанні учні навчають один одного, отже, можна говорити про навчання діалогового характеру.

На основі узагальнення лінгводидактичних студій виділяємо основні ознаки інтерактивних методів навчання української мови: інтерактивні методи – один із провідних засобів навчання української мови на сучасному етапі; інтерактивні методи мають значні можливості для формування мовної, мовленнєвої, соціокультурної, комунікативної компетенцій учнів; ці методи стимулюють самостійність і креативність учнів в опануванні, узагальненні й систематизації теоретичних знань учнів.

Отже, вибір методу залежить від багатьох чинників. Обираючи метод навчання, вчитель-словесник повинен чітко з'ясувати його основну мету, конкретні завдання, які розв'язуватимуться на уроці, визначити його лінгводидактичний потенціал для досягнення. Критерієм ефективності методу є його результативність.

Список використаної літератури

- 1. Бабанский Ю. К.** Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1988. – 478 с.
- 2. Балаев А. А.** Активные методы обучения / А. А. Балаев. – М. : Профиздат, 1986. – 147 с.
- 3. Беляев О. М.** Сучасний урок української мови / О. М. Беляев. – К. : Рад. шк., 1981. – 176 с.
- 4. Ващенко Г.** Загальні методи навчання: підруч. для педагогів / Г. Ващенко. – Вид. перше. – К. : Укр. Вид. спілка, 1997. – 441 с.
- 5. Ильина Т. А.** Педагогика : курс лекций / Т. А. Ильина. – М., 1984. – 270 с.
- 6. Педагогика.** Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С. Смирнова. – М. : Академия, 2001. – 246 с.
- 7. Пентилюк М. І.** Сучасний урок української мови / М. І. Пентилюк, Т. Г. Окуневич. – Х. : Вид. група „Основа”, 2007. – 176 с.
- 8. Пометун О.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А.С.К., 2004. – 192 с.
- 9. Савин Н. В.** Педагогика / Н. В. Савин. – М. : Просвещение, 1978. – 351 с.
- 10. Харламов И. Ф.** Педагогика / И. Ф. Харламов. – М. : Высш. шк., 1990. – 575 с.

Солодюк Н. Інтерактивний метод як лінгводидактична категорія

У статті розглядаються закономірності, принципи навчання української мови. У ній з'ясовано чинники, що зумовлюють лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання.

Ключові слова: принципи, закономірності, інтерактивні методи навчання.

Солодюк Н. Интерактивный метод как лингводидактическая категория

В статье рассматриваются закономерности, принципы обучения украинского языка. В ней выяснены факторы, которые определяют лингводидактический аспект введения интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: принципы, закономерности, интерактивные методы обучения.

Solodyuk N. Interactive Method as Lingvodidaktichesky Category

Conformities to law, principles of studies of Ukrainian, are examined in the article. Factors that predetermine the linguistic-didactic aspect of introduction of interactive methods of studies are found out in her.

Key words: principles, conformities to law, interactive methods of studies.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Мордовцева Н. В.

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 377.6:61:371.315.6

Т. Бабенко

ПРОБЛЕМИ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

Основним завданням професійної медичної освіти сьогодення є підготовка висококваліфікованих спеціалістів нової формації, які володіють навичками наукового підходу до визначення та розв'язання проблем пацієнта, здатних до ініціативності, постійного розвитку та самовдосконалення. Гостро постає проблема пошуку нових підходів до реалізації ідей, спрямованих на розвиток особистості студента, розкриття його потенціалу та формування нової структури і змісту професійного медичного навчання, де пріоритету набуває домінування самостійної діяльності студентів. Для сучасного спеціаліста недостатньо володіти лише інформацією, необхідно вміти правильно нею оперувати й утворювати нові знання. Якість підготовки майбутнього медичного працівника залежить від дослідницької спрямованості навчального процесу, що надає актуальності проблемі формування дослідницьких умінь і навичок.

Мета статті – розкрити окремі аспекти поняття “дослідницька діяльність студентів у медсестринстві”, визначити принципи дослідницького навчання у медичному коледжі на сучасному етапі.

Основним способом подачі навчального матеріалу в медичних коледжах було і лишається інформування. Викладач за допомогою лекцій, співбесід доносить до студентів певну інформацію, а студенти запам'ятовують її. Проте, коли наука стрімко розвивається, отримані в такий спосіб знання стають малоцінними та швидко втрачають актуальність. Тому більшість викладачів схиляються до думки, що їхньою метою є не змусити студента запам'ятати лекційний матеріал, а потім відтворити його на практичному занятті або іспиті, а навчити обирати з великої кількості інформації необхідну, опрацьовувати її, та у такий спосіб здобувати нові знання. Рівень підготовленості студентів до майбутньої професійної діяльності залежить від того, наскільки в нього сформовані дослідницькі уміння і навички. Проаналізувавши наукові інформаційні джерела, можна зазначити, що увага до самостійної пошукової діяльності студентів зосереджується в роботах багатьох авторів. Так, на думку В. Нагаєва, залучення студентів до дослідницької роботи є одним із найперспективніших спрямувань освітньої діяльності. А студентське дослідження – здатність пізнавати свій внутрішній світ, мобілізувати сили для розуміння і створення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають індивідуальне та спільне значення [1, с. 206].

Н. Демешкант переконує в тому, що розвиток дослідницьких умінь дозволяє студенту не тільки відтворювати зміст вивченого матеріалу, але й міркувати самостійно, усвідомлюючи проблеми і зумовленість явищ, установлюючи закономірності та логічні зв'язки у вивченому матеріалі [2, с. 24].

На специфіку медсестринських досліджень указує Г. Перфільєва, визначаючи їх як систематичний процес вивчення клінічної або управлінської проблеми медичними сестрами, що намагаються отримати нову інформацію для покращення допомоги пацієнтам та розв'язанням проблемних ситуацій, де кінцевою метою постає підвищення якості сестринської практики [3, с. 62].

Таке визначення перегукується з думкою І. Губенко, яка основною метою досліджень із медсестринства визначає оптимізацію діяльності сестринського персоналу, підвищення її ефективності. Автор також акцентує увагу на проблемі розвитку дослідницької діяльності у практичній медицині та висуває низку чинників: по-перше, медсестринство розглядалося, а часто і продовжує розглядатися як допоміжна, технічна, несамотійна професія, – відтак недооцінюється внесок медсестринського догляду у справу формування, збереження та відновлення здоров'я; по-друге, медсестринська освіта тривалий час розглядалася на рівні професійно-технічної, тобто такої, що потребує швидше практичних навичок, ніж теоретичних знань, що не має перспектив розвитку. Але саме медсестринські дослідження здатні формувати наукове підґрунтя для медичної практики працівників середньої ланки, забезпечувати не інтуїтивний, а детально описаний науковий підхід до сестринської діяльності на засадах доказової медицини [4, с. 60 – 61].

Отже, розвиток дослідницьких умінь і навичок студентів медичних коледжів постає як пріоритетна проблема навчання та впровадження сучасної моделі сестринського процесу в практику лікувально-профілактичних закладів.

На практиці визначають та застосовують два основних види дослідницької діяльності студентів:

а) навчальна науково-дослідницька діяльність, передбачена діючими навчальними планами та робочими програмами; до цього виду роботи відносять курсові та дипломні проекти; проте у медичному коледжі запроваджене лише реферування з тем практичних занять;

б) дослідницька робота у позанавчальний час, яка є більш ефективним засобом формування дослідницьких умінь і навичок, проявом упровадження сучасної моделі сестринського процесу в практичне навчання.

До фундаментальних умов, на яких ґрунтується дослідницьке навчання, можна віднести такі принципи:

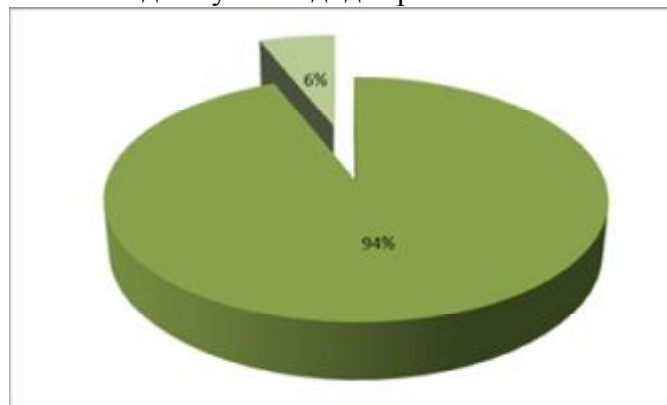
1) принцип орієнтації на пізнавальні інтереси студентів; дослідження – процес творчий, його не можна нав'язати, який народжується тільки на основі внутрішньої потреби;

2) принцип свободи вибору та відповідальності за власне навчання; лише за умови його реалізації, навчання може стати адекватним індивідуальній меті особистості;

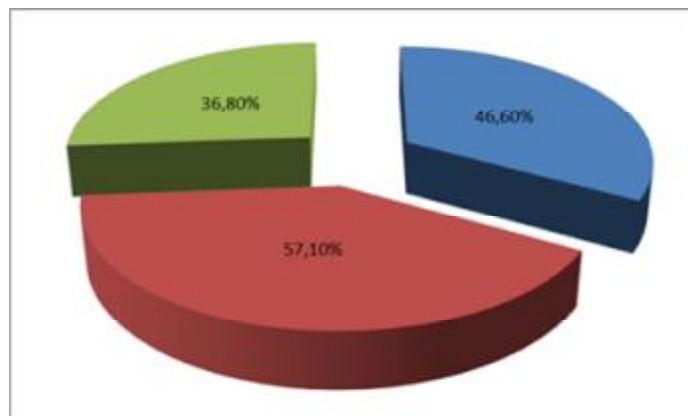
3) принцип засвоєння знань у єдності зі способами їх отримання; дослідницький підхід вимагає не тільки засвоєння знань як кінцевого продукту, а й необхідність самостійно здобувати нову інформацію на основі засобів її винайдення;

4) принцип поєднання продуктивних і репродуктивних методів навчання з урахуванням індивідуальних потреб студентів та практичної медицини.

Формування дослідницьких умінь повинне починатися на першому курсі навчання з діагностики викладачами рівня базової освіти студентів. Задля цього нами було проведено анкетування 120 студентів першого року навчання аби виявити рівень сформованості дослідницьких умінь і навичок. У результаті дослідження було з'ясовано, що 94% студентів бажають просто слухати лектора на заняттях, а не опанувати навчальний матеріал самостійно. Лише 6% здатні дискутувати за темою заняття й аргументовано відстоювати власну думку. Із зазначеної більшості – 13,3% не вважають дослідницькі уміння необхідними у подальшій медичній практиці. Водночас ми намагалися визначити рівень зацікавленості самостійною пошуковою роботою: студентам було запропоновано взяти участь у науковому дослідженні. 16,6% відмовилися, мотивуючи браком часу, дефіцитом знань або наявністю більш важливих справ. 46,6% під час навчання у школі брали участь у дослідницькій роботі і хотіли б продовжити працювати у цьому напрямку; із них 57,1% мають досвід захисту роботи на конференціях. Проте 16,6% указали, що брали участь у конференціях, але дослідження не проводили. Тож можна припустити, що ці студенти виступали з доповідями, підготовленими самими викладачами. Результати діагностики можна подати у вигляді діаграми.



Діаграма 1. Результати анкетування студентів першого року навчання (у %) щодо визначення рівня сформованості дослідницьких умінь.



Діаграма 2. Результати анкетування студентів першого року навчання (у %) щодо визначення рівня зацікавленості дослідницькою роботою.

Формування дослідницьких умінь починається в школі під час проведення лабораторних робіт, розв'язання творчих завдань, виконання експериментів у домашніх умовах, розробки проектів, участі в конференціях та олімпіадах. Однак не завжди, через відсутність у навчальних планах спеціально відведеного часу, учителі працюють у зазначеному напрямку, через що доводиться констатувати розрив у підготовці до самостійної пошукової роботи. Відтак дослідницькі роботи майбутніх медиків першого року навчання полягають у написанні рефератів, які частіше є переписаними статтями або конспектами розділів підручника. Подальший розвиток здібностей студентів відбувається з урахуванням індивідуальних особливостей. Майбутні медики беруть участь у гуртках, конференціях, де використовують в основному базові знання отримані в школі, а не спрямовують свою роботу на активний пошук інформації та створення нового інтелектуального продукту. Проте, як показав аналіз навчальних планів медичного коледжу, повернення до досліджень відбувається на п'ятому курсі навчання у процесі підготовки бакалаврів з медсестринства та лабораторної діагностики під час вивчення дисципліни "Методологія наукових досліджень". Таким чином, дослідницька діяльність студентів має епізодичний характер, не містить чіткого професійного спрямування.

На наш погляд, найбільшу роль у формуванні дослідницьких умінь студентів-медиків відіграють практичні заняття. За традиційного підходу до практичних занять із природничо-наукових дисциплін можна зазначити низку позитивних аспектів: студенти повинні мати уявлення про анатомічні та фізіологічні методи дослідження, уміти проводити дослідження різних фізіологічних процесів, застосовувати прості медсестринські втручання, визначати вплив фармацевтичних препаратів на функціональні зміни систем органів та організму загалом, працювати з документацією, аналізувати результати експериментів та робити висновки, закріплюючи знання лекційного курсу практичною роботою. Проте традиційна методика має певні недоліки. Так, основною метою заняття

постає формування навичок роботи з медичним обладнанням, практичне засвоєння виконання найбільш поширених маніпуляцій, що призводить до зниження пізнавальної активності. Дотримуючись чітких дій алгоритму, студенти добре розв'язують поставлені завдання, але так і не усвідомлюють суті роботи. За таких умов не формуються дослідницькі уміння і не розвиваються творчі здібності. Нові технології навчання дозволяють позбутися формалізму у проведенні практичних занять, сприяють більш повному розумінню теоретичного матеріалу, розвивають творчий потенціал студентів у процесі становлення особистості.

Отже, дослідницька робота постає важливим чинником у підготовці молодого фахівця, дозволяє перенести акцент із процесу репродуктивного засвоєння знань на розвиток пізнавальних інтересів, високої культури мислення, постійного збагачення власного багажу знань, самовизначення та самовираження. Проте готові висновки, які пропонують підручники для засвоєння або лекційний матеріал, створюють враження закінченості та незаперечності. Таке викладання знань є економічним і компактним, та все ж не дає студентам змоги відчути сам процес здобування знань на основі даних, отриманих у процесі спостережень або експериментів. Необхідно створити умови, які дозволять запровадити пошукову роботу студентів, урахувавши індивідуальні характеристики, протягом усього періоду навчання у медичному коледжі, як на теоретичних, так і на практичних заняттях.

Список використаної літератури

- 1. Нагаєв В. М.** Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
- 2. Демешкант Н. А.** Розвиток дослідницьких умінь як основа формування наукового світогляду студентів вищих навчальних закладів / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання. Науково-методичний збірник С. 23 – 25.
- 3. Перфілієва Г. М.** Научные исследования в сестринском деле: история вопроса / Г. М. Перфілієва, Н. Н. Каминіна, Н. В. Туркіна та ін. // Головна медична сестра. – 2009. – № 8. – С. 62 – 64.
- 4. Губенко І. Я.** Розвиток наукових досліджень в медсестринстві як основа вдосконалення сестринської допомоги / І. Я. Губенко, Л. П. Бразалій, О. І. Шевченко // Головна медична сестра. – 2009. – № 8. – С. 59 – 61.

Бабенко Т. Проблеми дослідницької діяльності студентів медичного коледжу

У роботі розглядається поняття „дослідницька діяльність студентів у медсестринстві”, визначаються принципи дослідницького навчання у медичному коледжі, проаналізовано рівні сформованості та зацікавленості дослідницькою діяльністю.

Ключові слова: дослідницька діяльність, студент медичного коледжу, дослідницькі вміння, дослідницьке навчання, медсестринські дослідження.

Бабенко Т. Проблемы исследовательской деятельности студентов медицинского колледжа

В работе рассматривается понятие «исследовательская деятельность студентов в медсестринстве», определяются принципы исследовательского обучения в медицинском колледже, проанализированы уровни сформированности и заинтересованности исследовательской деятельностью.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, студент медицинского колледжа, исследовательские умения, исследовательское обучение, медсестринские исследования.

Babenco T. Problems of Students Research of Medical College

We consider the definition of the “students research work in nursing”, represent the principles of research study in Medical college, analyze the levels of interest and research activity.

Key words: research Activities, a student of medical college, research skills, research training, the nurs researches.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бакум З. П.

УДК 371:811.161.2

Л. Базиль

**ЛІТЕРАТУРНЕ КРАЄЗНАВСТВО
В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ**

На сучасному етапі розвитку освітнього простору України особлива увага приділяється питанням національної ідентичності й самоусвідомлення. Одним із значимих засобів вирішення окреслених аспектів справедливо визнано художні твори, оскільки словесність є потужним носієм генетичного коду нації. З огляду на зазначене, активізуються процеси оновлення змісту і форм шкільної літературної підготовки з урахуванням тенденцій інтеграції, фундаменталізації й регіоналізації. В державних нормативних документах наголошується на поглибленому вивченні словесного мистецтва. До системи шкільної літературної освіти введено нові навчальні дисципліни (курси за вибором) і факультативи, належне місце серед яких поступово займає „Література рідного краю”. Істотні зміни в освітньому просторі зумовили підвищення вимог до рівня професійних якостей учителів української мови і літератури.

Питання фахової підготовки словесників перебувають у центрі наукових інтересів відомих українських дослідників: А. Градовського, С. Жили, Ю. Коваліва, О. Куцевол, А. Лисенко, Л. Мацько, Л. Мірошніченко, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Соколової, Л. Старовойт, Г. Токмань, В. Шуляра й ін. У Російській Федерації актуалізується проблема регіоналізації фахової освіти педагогів-філологів. Науковцями проаналізовано специфіку організації освітнього процесу на засадах літературного краєзнавства (А. Даринський, П. Іванов, Д. Лихачов), осмислено специфіку проведення занять з історико-літературних курсів (Е. Беккер, М. Янко, Ю. Широковський), виокремлено особливості використання краєзнавчого матеріалу в середніх (В. Маранцман, А. Прокоф'єва, Л. Скепнер) і вищих навчальних закладах (Т. Браже, М. Качурін, М. Милонов, А. Прокоф'єва). Н. Свіріна, З. Смелкова, Г. Тараносова досліджують літературне краєзнавство з позицій просторового підходу до аналізу творів, Д. Білоусов, Л. Прессман, М. Янко вивчають специфіку використання літературного краєзнавства в позааудиторній роботі.

У дисертаціях українських і російських учених, як правило, окреслюються шляхи, форми, методи і прийоми використання літературно-краєзнавчої інформації переважно в середніх загальноосвітніх закладах (Є. Пасічник, А. Прокоф'єва, Г. Шігабетдінова), інститутах післядипломної педагогічної освіти (А. Лисенко), в системі неперервної професійної освіти (В. Саулін). Однак питанням літературно-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури не приділено належної уваги. З огляду на зазначене постає необхідність у висвітленні специфіки літературно-краєзнавчої освіти в системі професійної підготовки словесників.

Матеріалами для здійснення дослідження слугували наукові й навчально-методичні публікації з проблем фахової підготовки вчителів української мови і літератури, навчальні плани, освітньо-кваліфікаційні характеристики, електронні сторінки офіційних Інтернет-сайтів вітчизняних і російських ВНЗ, практичний досвід літературно-краєзнавчої освіти.

Студіювання наукових публікацій переконує: більшість сучасних дослідників справедливо наголошують на потребі реформування системи професійної освіти словесників з урахуванням світових стандартів і пріоритетних напрямів розвитку. Аналіз нормативних освітніх документів дає підстави констатувати про зростання професійних вимог до випускників ВНЗ. Узагальнення інформаційних джерел дозволило визначити фахові й особистісні якості вчителів української мови і літератури, необхідні для успішної їх адаптації й професійної реалізації в сучасному полікультурному просторі. Основними в системі знань, умінь і навичок, пред'явлених громадськістю до педагогів-філологів, на нашу думку, мають бути:

- високий рівень професійної компетентності й філологічної освіченості зокрема;

- вміння адекватно сприймати і внутрішньо переживати унікальність кожного мистецького явища;

- навички виокремлювати і пояснювати локальні особливості творчості митців на основі використання різних способів аналізу й інтерпретації художнього, епістолярного й літературно-критичного матеріалу;

- вміння використовувати методи літературно-краєзнавчої діяльності до вирішення питань філологічного змісту;

- навички аналізувати художні тексти на основі нових інноваційних наукових концепцій і зокрема геопоетики;

- готовність до інноваційної педагогічної діяльності з використанням літературно-краєзнавчого матеріалу.

Формування таких якостей у майбутніх учителів української мови і літератури зацентровує увагу на літературно-краєзнавчій підготовці. Аналіз і узагальнення наукових і навчально-методичних публікацій Н. Волошиної, Є. Пасічника, С. Пультера, О. Семеног, В. Ситченка, Л. Старовойт, В. Шуляра й ін. дозволило сформулювати робоче визначення поняття. Під **літературно-краєзнавчою підготовкою** розуміємо цілісний і неперервний освітній процес, спрямований на засвоєння локальних особливостей культурно-мистецького життя у контексті світового літературного процесу, вироблення комплексу вмінь і навичок літературно-краєзнавчої праці, що структурно входять до змісту літературознавчої компетентності.

Осмилення публікацій і аналіз практичного досвіду діяльності ВНЗ дозволили виокремити закономірності літературно-краєзнавчої освіти майбутніх педагогів-філологів:

- літературно-краєзнавча освіта – складова професійної підготовки учителів української мови і літератури, що реалізується трьома шляхами: запровадження регіонального компонента до нормативних навчальних курсів, опанування змістом дисципліни „Літературне краєзнавство”, виконання пошуково-дослідницьких завдань;

- навчальний курс „Літературне краєзнавство” входить до блоку дисциплін за вибором, що читаються на освітньо-кваліфікаційному рівні „бакалавр” чи „магістр” протягом одного семестру;

- об'єктом літературно-краєзнавчої підготовки є творчість місцевих письменників, діяльність літературних об'єднань, інформація про зв'язки відомих вітчизняних і зарубіжних письменників з конкретною місцевістю, своєрідність відображення своєрідності історико-культурних явищ, традицій певного регіону через призму художнього мислення письменників;

- зміст літературно-краєзнавчої освіти охоплює розвиток літературного процесу окремого населеного пункту чи регіону;

- ефективність літературно-краєзнавчої підготовки значною мірою залежить від рівня мотивації студентів, інтеграції історичних, культурологічних і літературознавчих фактів, оптимального поєднання аудиторної, позааудиторної (самостійної, індивідуальної науково-дослідної) й експедиційної роботи;

- наявність відповідного навчально-методичного забезпечення сприяє вдосконаленню літературно-краєзнавчої освіти;

- раціональне використання інноваційних технологій навчання (робота з проектами Інтернет-мережі „Літературне краєзнавство Сарненщини”, „Мала Академія літературознавства і журналістики”, „Кабінет літературного краєзнавства” й ін., створення Web-сайтів „літературна карта”, презентацій, проведення віртуальних екскурсій, зустрічей, інтерв'ю з письменниками, представниками різних літературних угруповань тощо) впливає на розвиток стійкого інтересу до вивчення літературного краєзнавства.

Логіка думки зумовлює розгляд сформульованих закономірностей у площині діяльності ВНЗ. Аналіз практичного досвіду літературно-краєзнавчої підготовки словесників в українських освітніх закладах III – IV рівнів акредитації засвідчив наявність трьох підходів до опанування літературно-краєзнавчими матеріалами. Перший – зорієнтований на розгляд краєзнавчої інформації як складової загальної історії літератури (як української, так і зарубіжної) й літературної критики. Виокремлений шлях передбачає реалізацію основного освітнього компонента літературознавчої підготовки з урахуванням ідей регіоналізації професійної освіти. Сутність другого варіанту вивчення інформації про літературний процес конкретної місцевості полягає в опануванні інтегрованих варіативних чи спеціальних курсів літературно-краєзнавчого змісту („Літературне краєзнавство”, „Творчість українських письменників Донбасу”, „Література Херсонщини” тощо). Зазначений шлях підготовки, на нашу думку, частково забезпечує реалізацію пріоритетних освітніх тенденцій фундаменталізації, інтеграції й регіоналізації професійної підготовки вчителів-словесників. Третій підхід літературно-краєзнавчої освіти спрямований на організацію і проведення самостійної пошуково-дослідницької діяльності під час польової практики. Окреслений шлях сприяє частковій реалізації тенденцій фундаменталізації, інтеграції й регіоналізації. На нашу думку, найбільший результат літературно-краєзнавчої підготовки матиме, якщо здійснюватиметься цілісно, на основі гармонійного поєднання зазначених підходів.

Уважаємо логічним висвітлити особливості літературно-краєзнавчої підготовки на прикладі діяльності окремих ВНЗ. Так, в освітньому процесі Вінницького ДПУ імені М. Коцюбинського, ГНПУ імені О. Довженка, Кіровоградського ДПУ імені В. Винниченка, Луганського НУ імені Т. Шевченка, Миколаївського НУ імені В. О. Сухомлинського, Сумського ДПУ імені А. С. Макаренка,

Херсонського ДУ „Літературне краєзнавство” опановують студенти філологічних факультетів протягом одного семестру. Натомість у Росії літературно-краєзнавча складова є обов’язковою в системі професійної підготовки вчителів-словесників Воронізького ДПУ, Московського ПДУ, Московського соціально-педагогічного інституту, Пермського ДУ, Санкт-Петербурзького ДУ, Саратовського ДУ імені М. Г. Чернишевського, Тобольської державної соціально-педагогічної академії імені Д. І. Менделєєва, Томського ДПУ, Уральського ДУ імені О. М. Горького, Тюменського ДУ й ін. Причому опанування навчального курсу триває від двох до шести семестрів (у Московському ПДУ й Санкт-Петербурзькому ДУ).

Обсяг годин, відведених на опанування літературного краєзнавства в українських і російських ВНЗ, різний. У національних освітніх інституціях загальна кількість годин, передбачених навчальним планом на вивчення курсу, в середньому складає 54 год. У ВНЗ Російської Федерації – 208 год. Така відмінність, на нашу думку, залежить насамперед від державної освітньої політики, визнання пріоритетності навчальних дисциплін у межах університетів, спеціалізації професійної підготовки, особливостей регіону, стану розробки навчально-методичного забезпечення й вибору підходів до здійснення літературно-краєзнавчої освіти. Незначний обсяг годин, відведених на опанування курсу „Літературне краєзнавство” в українських освітніх інституціях, засвідчує, що вивчення локальних особливостей розвитку літературного процесу здійснюється переважно в системі загальної фахової підготовки словесників. Відтак, специфіка літературно-мистецького життя конкретного регіону розглядається як додатковий елемент змісту навчальних курсів „Історія української літератури”, „Історія літературної критики”, „Фольклор”, „Фольклористика”, „Історія зарубіжної літератури”, „Культурологія” й ін. Завдання літературно-краєзнавчого спрямування, як правило, мають пошуково-дослідницький, проблемний чи творчий характер і виконуються під час індивідуальної чи самостійної роботи студентів. Наприклад, „Образ Сумщини у творчості П. Куліша”, „М. Коцюбинський і Вінниччина”, „Поліські краєвиди в романі „Ірій” В. Дрозда”, „Роман „Вир” Г. Тютюнника: реалії і художній вимисел”, „Творча історія роману „Диво” П. Загребельного”, „Запоріжжя в життєвій долі В. Яворівського” тощо. Окреслені види діяльності спонукають студентів до пошуково-дослідницької діяльності, формують у них наукові інтереси до вивчення краєзнавчої інформації.

Оскільки окремою навчальною дисципліною, що забезпечує літературно-краєзнавчу підготовку, є спеціальний курс „Літературне краєзнавство”, то проаналізуємо особливості його викладання. Метою занять передбачено ознайомлення студентів із новітніми напрямками вивчення літературного краєзнавства, своєрідністю мистецького життя певного регіону, літературними періодами його розвитку, творчістю

місцевих письменників, спонукання майбутніх учителів до вивчення локальних особливостей літературного процесу, формування бажання поглибити знання про самобутність культури певної місцевості через осмислення змісту художніх і зокрема топонімічних творів. Завдання ж навчального курсу зорієнтовують на опанування історико-літературними особливостями різних питань вивчення літературного краєзнавства; формування цілісного уявлення про історико-літературний процес конкретного регіону; виявлення ідейно-естетичних поглядів, світоглядної позиції, біографії і творчості письменників конкретної місцевості.

Основною закономірністю опанування змістом навчального курсу „Літературне краєзнавство” вважаємо вивчення художньої літератури конкретної місцевості у контексті всеукраїнського художнього простору, а регіонального літературного процесу – через призму загальнонаціонального культурно-мистецького життя. Водночас у літературно-краєзнавчій підготовці слід виокремлювати специфіку мистецьких творів певного регіону. З огляду на зазначене, конкретизуємо підходи до вивчення краєзнавчих відомостей. Аналіз практичного досвіду літературно-краєзнавчої підготовки дозволив окреслити такі види діяльності студентів:

- вивчення літературного процесу конкретної місцевості, створення його періодизації;
- дослідження діяльності письменницьких організацій певного регіону;
- осмислення біографічних відомостей про відомих українських і зарубіжних письменників, які життєвою долею або творчістю пов'язані з певним регіоном;
- усвідомлення самобутності культури і побуту мешканців певної місцевості через призму художнього мислення письменників;
- виокремлення тем літературних творів, характерних конкретному регіону;
- аналіз творів, написаних у конкретних локальних умовах, шляхом осмислення особистих вражень митця;
- опанування творчістю письменників, які мають безпосереднє відношення до певних локальних умов, оцінювання їх внеску в розвиток літератури певної місцевості й у всеукраїнську мистецьку спадщину;
- вироблення текстологічних навичок, спрямованих на осмислення епістолярної спадщини митця для з'ясування зв'язків літератора з конкретним регіоном;
- порівняння реальних фактів і їх художнього відображення;
- робота з сайтами краєзнавчої тематики Інтернет-мережі;
- створення електронних посібників, проектів Web-сторінок.

Такі види завдань, як показує досвід, впливають на формування світоглядної позиції, естетичного смаку майбутніх словесників,

підвищують рівень фундаментальної підготовки, впливають на виховання патріотичних почуттів, оскільки літературно-краєзнавчі матеріали є потенціальним джерелом національної ідентичності. Явища й факти історичного минулого, поведінка мешканців, природа певного регіону, перенесені до художнього контексту стають основою культурної творчості, „носіями сюжетного розвитку” (Ю. Лотман), повсякденного життя, набувають естетичної значущості. Саме у літературно-краєзнавчому матеріалі відбувається поєднання літературного сюжету зі зразками щоденної поведінки й конкретизується у змісті культурного контексту регіону. При цьому його показником стає культурна традиція. У літературі рідного краю найповніше відображаються регіональні особливості культури.

Істинність зазначених тверджень доводиться осмисленням літературних творів письменників конкретних регіонів, розміщених в Інтернет-мережі. В сучасному інформаційному просторі на Web-сторінках літературно-краєзнавчих сайтів маємо можливість ознайомитися з літературним процесом окремих регіонів. Так, стан мистецького життя Донеччини й Луганщини представлений на сайті „Творчість українських письменників Донбасу”, літературно-краєзнавчі здобутки Рівненської області висвітлені на електронних сторінках сайту „Літературне краєзнавство Сарненщини”, Маріуполя – на сайті Маріупольського міського літературного музею й ін. Оригінальні краєзнавчі матеріали можемо знайти офіційних сайтах окремих населених пунктів (наприклад, с. Великий Хутір Черкаської обл., с. Жниброди Тернопільської обл., с. Лиман Харківської обл., м. Бердичів, Бучач, Славута, Харків й ін.). На електронних сторінках сайту „Діаріуш житомирського газетяра” висвітлено історію населених пунктів Житомирщини, топонімічні легенди, перекази, художні твори місцевих письменників. Співробітниками Херсонського обласного об'єднання Всеукраїнського товариства „Просвіта” з метою поширення інформації про розвиток сучасної української культури, літератури, літературознавства, історичної науки й краєзнавства на Херсонщині створено одноіменний портал. Зі сторінок сайту „Віртуальне місто Рівне”, що містить ґрунтовну інформацію про історію, культуру й мистецьке життя населеного пункту постає Web-образ м. Рівне.

На часі створення сайту „Кабінет літературного краєзнавства”, започаткованого вчителями Володарської загальноосвітньої школи I – III ступенів № 2 (Київська обл.). Серед інформації, наявні науково- і навчально-методичні матеріали, цікаві відомості з літературного й історичного краєзнавства району, розділи для школярів.

Активізація діяльності громадськості в напрямі вивчення регіональних особливостей культури і літератури зокрема переконують в істинності твердження відомого вченого Д. Лихачова про те, що „зрозуміти літературний твір, не знаючи місця його творення, так само складно, як зрозуміти чужу думку, не знаючи мови, якою вона

сформульована. Ні поезія, ні проза не існують самі собою: вони зростають на рідній землі і можуть бути усвідомлені тільки в контексті з рідною державою” [6].

Сформульоване положення послугувало передумовою до виокремлення напрямку сучасного літературознавства – геопоетики, елементи якого вивчають у процесі опанування літературного краєзнавства. Об’єктом дослідження зазначеної галузі наукового знання є локальні тексти й образи географічного простору в творчості окремого письменника. Основними категоріями зазначеної науки визначено „локальний прийом” і „локальний текст”, знання про які й уміння оперувати ними формуємо в студентів на практичних і семінарських заняттях з літературознавчих курсів. У процесі літературно-краєзнавчої підготовки студенти усвідомлюють сутність локальних прийомів літературної творчості, з’ясовують регіональні особливості художніх творів. **Локальний прийом** – це прийом використання в тексті зображально-виражальних засобів, характерних певній місцевості з метою точного відображення конкретного етнічного середовища [8, с. 586]. Наприклад, у літературознавчому дискурсі на основі застосування локальних прийомів активно почали вживатися поняття на позначення текстів певної місцевості: „львівський текст”, „київський текст”, „житомирський текст” тощо.

Успішне засвоєння майбутніми фахівцями окреслених теоретичних відомостей і формування в них відповідних умінь залежить від цілісності літературно-краєзнавчої підготовки, основним чинником якої вважаємо оптимальне поєднання лекційних, практичних, семінарських занять і різних форм позааудиторної й самостійної роботи студентів, що можуть успішно застосовуватися у процесі опанування як нормативних, так і варіативних (спеціальних) курсів.

Вартим уваги, на нашу думку, є досвід Луганського НУ імені Т. Шевченка, Миколаївського НУ імені В. Сухомлинського, в яких запроваджено літературно-краєзнавчу практику. В інших українських ВНЗ студенти проходять музейну практику, що, ймовірно, може здійснюватися в літературно-меморіальних, літературних чи краєзнавчих музеях. Такі факти свідчать про особливу увагу науковців до дослідницької складової літературно-краєзнавчої підготовки. Водночас літературне краєзнавство набуло пріоритетності в науково-дослідницькій діяльності кафедр і лабораторій Київського НУ імені Т. Шевченка, НПУ імені М. Драгоманова, Миколаївського НУ імені В. Сухомлинського, Херсонського НУ, Черкаського НУ імені Богдана Хмельницького, Луганського НУ імені Т. Шевченка. Активізовано проведення літературно-краєзнавчих конференцій, наукових читань, студій, присвячених творчості письменників, які життям чи творчістю пов’язані з певним регіоном. Наприклад, на базі Луганського НУ імені Т. Шевченка з 2000 р. організовуються конференції, присвячені життєвій долі і творчому доробку Б. Грінченка, у ГНПУ імені О. Довженка спільно

з літературно-меморіальним музеєм О. П. Довженка з 2003 р. започатковано організацію Всеукраїнських довженківських читань, у Кіровоградському ДПУ імені В. Винниченка й Кіровоградському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти імені Василя Сухомлинського щорічно проводяться науково-практичні конференції, присвячені осмисленню мистецької майстерності В. Винниченка.

З огляду на зазначене, вважаємо, що літературне краєзнавство має стати центральним елементом регіоналізації освітньої галузі. Відтак, на нашу думку, воно повинне набути статусу нормативного курсу, оскільки вдосконалює рівень літературознавчої обізнаності студентів зокрема і їх фундаментальної підготовки в цілому, допомагає усвідомленню майбутніми вчителями важливості фаху словесника, мотивує професійну інноваційну діяльність з урахуванням регіонального компоненту, формує світоглядне уявлення цілісної картини розвитку літературного процесу, сприяє підвищенню рівня літературознавчої компетентності студентів, виробленню умінь збирання й аналізу літературно-краєзнавчих фактів, розробці нових технологій опанування літератури, стимулює прагнення до саморозвитку і професійного самовдосконалення, виробляє готовність до поширення й популяризації філологічних знань і виховної роботи у процесі педагогічної діяльності.

Перспективним напрямом дослідження має стати розробка технології літературно-краєзнавчої підготовки, спрямованої на розвиток літературознавчої компетентності майбутніх учителів української мови і літератури, виокремлення функцій і напрямів літературного краєзнавства з урахуванням основних освітніх тенденцій.

Список використаної літератури

- 1. Використання** матеріалів літературного краєзнавства на уроках української літератури в середній школі : Методичні рекомендації / уклад. Л. Старовойт, П. Водяна, І. Береза, Н. Огренич. – Миколаїв : МДПІ, 1991. – 56 с. **2. Галузеві стандарти.** Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра зі спеціальності 6.02.03.03 „Філологія* . Мова та література (англійська)” напрямку підготовки 0101 „Педагогічна освіта”. – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2005. – 31 с. **3. Державний** стандарт вищої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.mon.gov.ua/laws/_1247.doc. **4. Кабінет** літературного краєзнавства Володарської ЗОШ I-III ступенів №2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mirvol.at.ua/publ/17>. **5. Концептуальні** засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. – [Електронний ресурс]: Наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 988. – Режим доступу : <http://www.education.gov.ua>. **6. Лихачёв Д. С.** Необходим справочник „Литературные места России” / Дмитрий Сергеевич Лихачев // Литературная газета. – 1980. – 12 марта. **7. Літературне** краєзнавство Сарненщини. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://lib.sowa.com.ua/InPor/lit_krai.htm.

- 8. Літературознавча** енциклопедія : у 2-х т. / Авт.-уклад. Ю. І. Ковалів. – К. : ВЦ „Академія”, 2007. – Т. 1. – 627 с. **9. Милонов Н. А.** Литературное краеведение : [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Николай Александрович Милонов – М. : Просвещение, 1985. – 192 с. **10. Мислене древо** : багаточільовий український сайт. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.myslenedrevo.com.ua/uk>. **11. Пасічник Є. А.** Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах : підручник [для студ. вищ. навч. закл.] // Є. А. Пасічник – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с. **12. Прокофьева А. Г.** Анализ художественного произведения в аспекте его пространственных характеристик : [монограф.] / Алла Георгиевна Прокофьева, Виктория Юрьевна Прокофьева. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2000. – 160 с. **13. Семенов О. М.** Практика в системі фахової освіти вчителя-словесника: [навч. посіб.] / Семенов О. М., Базиль Л. О., Дятленко Т. – К. : Фенікс, 2008. – 288 с. **14. Ситченко А. Л., Шуляр В. І., Гладішев В. В.** Методика викладання літератури: Термінологічний словник / За ред. А. Л. Ситченка – К. : Видавничий Дім „Ін Юре”, 2008. – 132 с. **15. Творчість** українських письменників Донбасу. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.donbaslit.skif.net>. **16. Федеральный** компонент государственного стандарта общего образования // Вестник образования. 2004. – № 12. – С. 18-126. **17. Филологический** факультет Воронежского государственного педагогического университета. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://umu.vspu.ac.ru/plany/all/13>. **18. Филологический** факультет Московского педагогического государственного университета. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mpgu.edu/abitur/filolog.htm>. **19. Филологический** факультет Московского социально-педагогического института. – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.mospi.ru/fakultet-slavyanskoj-i-zapadnoevropejskoj-filologii>. **20. Филологический** факультет Пермского государственного университета. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.psu.ru/for_entrants/info/2. **21. Филологический** факультет Санкт-Петербургского государственного университета. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.philarts.spbu.ru/admiss/foreign_students/programms. **22. Филологический факультет** Тобольской государственной социально-педагогической академии. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://tgspa.ru/info/academy/structure/uch_otdel/plans.php **23. Филологический** факультет Томского государственного педагогического университета. – [Електронний ресурс] - Режим доступу : <http://tspu.edu.ru/?ur=825&ur1=876> **24. Филологический** факультет Тюменского государственного университета. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.umk.utmn.ru/> **25. Филологический** факультет Уральского государственного университета имени А. М. Горького. – [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.usu.ru/usu/opencms/education/bachelory/philology/index.html>

Базиль Л. Літературне краєзнавство в системі професійної підготовки вчителя української мови і літератури

Статтю присвячено осмисленню підходів до здійснення літературно-краєзнавчої підготовки майбутніх учителів української мови і літератури, висвітлено основні її закономірності, види і форми роботи на прикладі аналізу практичного досвіду російських і українських вищих навчальних закладів.

Ключові слова: вчитель української мови і літератури, літературне краєзнавство, літературно-краєзнавча підготовка майбутніх словесників.

Базиль Л. Литературное краеведение в системе профессиональной подготовки учителя украинского языка и литературы

Статья посвящена анализу подходов литературно-краеведческой подготовки будущих учителей украинского языка и литературы, выявлению её закономерностей, основных форм и видов работы на примере деятельности украинских и российских высших учебных заведений.

Ключевые слова: учитель украинского языка и литературы, литературное краеведение, литературно-краеведческая подготовка будущих словесников.

Bazil L. Literary Study of Local Lore in System of Vocational Training of the Teacher of Ukrainian and Literature

The article is devoted to the analysis of approaches of literary – study of local lore preparation of the future teachers of the Ukrainian language and the literature, revealing of its laws, the basic forms and kinds of work by the example of activity of the Ukrainian and Russian higher educational institutions.

Key words: the teacher of the Ukrainian language and the literature, literary study of local lore, literary – study of local lore preparation of the future language and literature teachers.

Стаття надійшла до редакції 17.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Дмитренко В. І.

УДК 378.14

Г. Бондаренко

**МЕТОД ПРОЕКТІВ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ
МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ**

Серед інноваційних підходів до викладання навчальних предметів у вищій школі нині виділився проектний метод навчання, який набув особливого значення у зв'язку з необхідністю реалізації стратегічних завдань сучасної освіти, а саме: розвитку творчих здібностей і саморозвитку особистості майбутнього спеціаліста, здатного до організації ефективного обміну інформацією, реалізації комунікативних послуг, прийняття рішень. Зважаючи на це актуальності набула організація навчального процесу на принципах співробітництва й плідного спілкування студентів, спрямованого на спільне розв'язання проблем, формування здібностей виділяти важливе, ставити пізнавальні завдання, планувати діяльність, критично мислити, бути відповідальним у досягненні результатів. „Значна увага приділяється формуванню загальнонавчальних умінь і навичок, найвищим рівнем розвитку яких є творчі уміння, що передбачають оволодіння стратегічними методами пізнання – моделювання, системно-структурний аналіз, прогнозування тощо. Результатом навчання має стати не засвоєння знань, а формування основних компетентностей, які забезпечують успіх практичної діяльності” [1, с. 24].

Для майбутнього вчителя української мови та літератури основу фахової компетентності складають вміння викладати українознавчі предмети з урахуванням найновіших досягнень лінгвістики й літературознавства, логічно, послідовно, відповідно до норм літературного мовлення формувати творче, аналітичне мислення, філологічний смак учнів, розвивати в них прагнення пізнавати філософію українського слова, потребу й уміння самостійно поповнювати свої знання, здійснювати дослідницькі пошуки в галузі філологічних, психолого-педагогічних наук, бути мобільним до прийняття різних нововведень і найбільш оптимальних рішень [4, с. 1].

Системоутворювальним чинником професійної підготовки вчителя-словесника вважається методична підготовка, що забезпечується вивченням циклу дисциплін (методики викладання української мови, української/зарубіжної літератури або шкільного курсу української мови, української/зарубіжної літератури та ін.), спецкурсів і спецсемінірів; участю студентів у науково-дослідній і науково-методичній роботі та педагогічній практиці.

Щоб оволодіти необхідними для успішної професійної діяльності знаннями із зазначених дисциплін однієї аудиторної роботи

під час лекційних і практичних занять недостатньо. Студентові філологічного напрямку освіти необхідно навчитися самостійно здобувати знання, аналізувати й систематизувати одержану інформацію, репрезентувати її із залученням методично виправданого мінімуму теоретичного матеріалу й практичних завдань. Крім того, для забезпечення максимальної ефективності професійної підготовленості студента обрані методи мають стимулювати інтерес філолога до вдосконалення методичних навичок, прагнення та потребу в самонавчанні, „розвивати творчість, забезпечувати активну самостійну навчально-пізнавальну діяльність, активізувати мовленнєву-мисленнєву, комунікативну та інтелектуальну діяльність, передбачати поєднання індивідуальних та групових форм роботи тощо” [5, с. 126].

Саме тому все більшої актуальності набувають проектні технології, які адаптують навчання до умов реального життя, дають навички самостійного пошуку необхідної інформації, її тематичного відбору, логічного структурування, презентації результатів і аргументованого відстоювання власної точки зору.

Проблема технологізації процесу навчання була й залишається предметом дослідження багатьох дидактів (І. Богданова, Г. Гребенюк, Т. Гришина, М. Громкова, Т. Дмитренко, Л. Зевіна, О. Коваленко, Н. Манько, О. Пехота, О. Прокопенко, Л. Шмелькова та ін.). Що стосується проектної технології, то її дослідженням займалися В. Болотов, В. Серіков, Н. Гальскова, Г. Воробйов, Н. Морзе, Є. Полат та ін., акцентуючи особливу увагу на її ефективності для формування професійних компетентностей студентів вищих закладів освіти.

Однак, незважаючи на значну кількість робіт, присвячених інноваційним технологіям у вищій освіті, у тому числі й методу проектів, комплексного дослідження дидактичних можливостей проектної технології як засобу удосконалення професійних компетентностей майбутніх спеціалістів, зокрема майбутніх учителів української мови та літератури, проведено не було.

Мета нашої статті – розкрити сутність проектної технології, визначити дидактичні закономірності її ефективного використання в практиці вищої освіти з метою удосконалення методичної підготовленості студентів філологічного напрямку освіти.

Для досягнення поставленої мети було визначено такі завдання:

- дослідити підходи дидактів до визначення сутності поняття „проектна технологія”, „метод проектів”;
- обґрунтувати типи проектних технологій, які сприяють підвищенню професійних компетентностей студентів ВНЗ, зокрема майбутніх учителів української мови та літератури;
- визначити етапи роботи над проектом як під час аудиторних занять, так і в процесі самостійного вивчення методичних дисциплін;

• показати можливості проектного навчання як засобу формування навчально-пізнавальної самостійності, як провідної ознаки сформованості методичної компетентності майбутнього філолога.

Незважаючи на активне застосування методу проектів у практиці навчання, до сьогодні не існує єдиного терміна на позначення цієї технології. Дидакти активно використовують такі поняття, як „навчальне проектування”, „проектна діяльність”, „технологія навчального проектування”, „проектне навчання”, „проектна технологія навчання”. Проте, розуміння дослідниками сутності досліджуваного явища суттєво не відрізняються.

Оскільки загальноприйнятого визначення поняття проект не існує, в нашому дослідженні терміном „проект” (грец. – „*шлях дослідження*”) ми позначимо спосіб розв’язання тієї чи іншої практично або теоретично значущої проблеми, оформленої у вигляді кінцевого продукту, який можна бачити, застосовувати на практиці, використовувати в повсякденному житті [2, с. 25].

Основною тезою сучасного розуміння методу проектів російський науковець Є. Полат називає вислів: „Усе, що я пізнаю, я знаю, для чого мені це потрібно та де і як я можу ці знання застосувати” [3, с. 11].

Більшість дидактів розуміє цю технологію як один із можливих способів реалізації проблемного навчання. Викладач ставить пізнавальне завдання, окреслюючи таким чином плановані результати навчання й вихідні дані. Увесь шлях розв’язання завдання мають розробити студенти: намітити проміжні завдання, дібрати необхідний матеріал, порівняти отримане з тим, що вимагалось, скорегувати діяльність.

Таким чином, виконання студентами проектів передбачає залучення їх до виявлення та аналізу реальних практичних проблем, пов’язаних із майбутньою професійною діяльністю і використанням для цього практичної дослідницько-пошукової роботи. Тобто „проектна діяльність поєднує два аспекти процесу пізнання: метод навчання як дидактичну категорію (сукупність прийомів і дій з оволодіння певними практичними вміннями й теоретичними знаннями) і спосіб практичного застосування засвоєних знань і вмінь для розв’язання конкретних проблем реального життя під час спільної діяльності” [6, с. 56].

Ефективне використання проектної технології як особливого виду пізнавальної діяльності, на думку більшості дидактів, має визначатися такими умовами:

- 1) наявність значущої в дослідницькому плані проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, самостійного пошуку інформації для її вирішення;
- 2) практична, теоретична, пізнавальна значущість планованих результатів;
- 3) структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування (вибір теми, збір інформації, структурування інформації

відповідно до завдань проекту, оформлення результатів у паперовому або мультимедійному вигляді, презентація і публічний захист проекту);

4) використання дослідницьких методів;

5) моделювання умов для визначення студентами пізнавальної проблеми (постановка, дослідження, пошук шляхів розв'язання, експертиза й апробація версій);

6) самостійний характер пізнавальної активності студентів;

7) підготовчий характер роботи викладача (залучення студентів до дослідницької діяльності, визначення кола актуальних і посильних для самостійного дослідження студентами проблем, надання консультацій);

8) матеріальні відповідним чином оформлені результати проектної діяльності – відеофільм, альбом, мультимедійна презентація, посібник, доповідь тощо.

Таким чином, навчальний проект вимагає від кожного студента усвідомлення мети діяльності, розуміння сутності розв'язуваної проблеми, її значення та практичної цінності; оволодіння методами дослідження; інтегрування міжпредметних знань; активності й самостійності виконання.

У навчальному процесі вищої школи застосовують різні проектні технології. Традиційно виділяють такі види проектів (за Є. Полат) [3, с. 14]:

- за провідним видом діяльності: дослідницький, творчий, ігровий, інформаційний;
- за приналежністю до предметної галузі: монопроект, міжпредметний проект;
- за характером координації проекту: з відкритою, явною і прихованою координацією;
- за кількістю учасників проекту: індивідуальні, парні, групові;
- за тривалістю: короткострокові, довгострокові.

Проте в практиці навчання найчастіше доводиться мати справу зі змішаними типами проектів.

З усього розмаїття проектів у вищих навчальних закладах з метою формування пізнавальної самостійності студентів і розвитку навичок самоосвіти й саморозвитку, як провідних ознак професійної компетентності, найбільш доцільно застосовувати такі:

1. *Дослідницькі проекти*, які мають чітку структуру, наближену до справжнього наукового дослідження чи таку, яка повністю йому відповідає (аргументованість, актуальність теми, постановка проблеми, предмета, об'єкта дослідження, визначення завдань, методів дослідження, джерел інформації, формулювання гіпотези, визначення шляхів її розв'язання, обговорення одержаних результатів, їхнє оформлення).

2. *Інформаційні проекти*, які особливо ефективні на молодших курсах як спосіб підготовки студентів до самостійної дослідницької діяльності. Цей тип проектів спрямований на збирання інформації про

об'єкт, ознайомлення учасників проекту з цією інформацією, її аналіз і узагальнення фактів, призначених для широкого загалу. Такі проекти так само, як і дослідницькі, вимагають ретельно продуманої структури, можливості систематичного корегування в процесі роботи над проектом. Структуру такого проекту можна визначити таким чином: мета проекту – результат (стаття, реферат, доповідь, відеоматеріали тощо); предмет інформаційного пошуку – поетапність пошуку з визначенням проміжних результатів – аналітична робота над зібраними фактами – висновки – корегування початкового напрямку (у разі потреби) – подальший пошук інформації за уточненим напрямом – аналіз нових фактів – узагальнення інформації до етапу одержання даних, які задовольняють усіх учасників проекту, – висновки, оформлення результатів (обговорення, редагування, презентація, зовнішнє оцінювання).

3. *Короткострокові проекти* як елемент виконання самостійного завдання до конкретного практичного заняття.

4. *Довгострокові проекти*, над якими студенти працюють семестр (результат самостійного вивчення тем з певної дисципліни), рік або більше (курсова, дипломна, магістерська робота).

5. *Індивідуальні або парні проекти*, оскільки проекти з більшою кількістю учасників не дають можливості адекватно оцінити внесок кожного в реалізацію поставленого завдання.

6. *Проекти з опосередкованою координацією*, оскільки у вищій школі викладачеві в дослідницькій діяльності студентів відводиться роль консультанта.

Оскільки застосування методу проектів вимагає досить значних часових затрат, серйозної, ґрунтовної підготовки, технологія проектування стала асоціюватися з позааудиторною самостійною роботою студентів, результати якої вони репрезентують на спеціально відведених заняттях або частині заняття.

Під час вивчення дисципліни „Методика навчання української мови в загальноосвітній школі” з метою удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури ми застосовуємо увесь комплекс проектних технологій. Як підготовчі до виконання складних самостійних проектних досліджень використовуємо *короткострокові проекти*, завданням яких є підготувати невеличку презентацію за темою практичного заняття або лекції. Наприклад, „Програми й підручники з української мови”, „Методи, прийоми, принципи навчання української мови”, „Типи уроків української мови”, „Види позакласної роботи з української мови”, „Засоби навчання української мови”, „Види диктантів”, „Оцінка дидактичних можливостей диктанту в лінгводидактичній літературі”, „Провідні українські лінгводидакти” тощо. За часом така проектна презентація триває не більше 15 хвилин, але за структурою повністю відповідає проектній технології. Такі завдання студенти виконують, як правило, у парах, користуються порадами й підказками викладача.

Проте найбільшу увагу приділяємо *довгостроковим інформаційним проектам*, у процесі розробки яких студенти відчують себе справжніми вчителями, яким потрібно спланувати вивчення певної мовознавчої теми для учнів відповідного класу. Такі завдання передбачають визначення необхідного обсягу знань і вмінь учнів, визначених Програмою з української мови для середньої загальноосвітньої школи та базовими підручниками. Поурочну розбивку матеріалу відповідно до обсягу годин, визначених програмою. Розробку циклу уроків різних типів з відповідної теми. Складання плану–конспекту уроку за темою із застосуванням інтерактивних технологій. Створення наочності й дидактичного матеріалу, а також блоку контрольно-тестових завдань. Окремий розділ студенти мають присвятити висвітленню цієї теми в лінгводидактичній літературі (періодика, методичні посібники тощо). Як правило, проекти оформлюються в паперовому варіанті, але наявність мультимедійної презентації позитивно впливає на загальний бал за проектне дослідження. На виконання таких завдань студентам відводиться семестр, тематично вони пов'язані з методикою вивчення окремих розділів шкільного курсу української мови. Наприклад, „*Вивчення фонетики, графіки, орфоєнії, орфографії в 5-му класі*”, „*Вивчення теми іменник в 6-му класі*”, „*Вивчення словотвору в 6-му класі*”, „*Вивчення простого неускладненого речення у 8-му класі*”, „*Вивчення відомостей про складносурядне речення в 9-му класі*” тощо.

Як *дослідницькі проекти* використовуємо курсові роботи, тематику для яких обираємо проблемного характеру. Наприклад, „*Диктант як прийом організації навчальної діяльності у засвоєнні української орфографії*”, „*Розвиток діалогічного мовлення як один з аспектів формування мовленнєвої компетенції учнів*”, „*Усні й письмові перекази як підготовчий вид роботи до написання самостійних висловлювань*” та ін.

Таким чином, проектний підхід до підготовки майбутніх учителів української мови і літератури дозволить вирішити проблеми, пов'язані з удосконаленням якості їхньої методичної підготовки, обґрунтуванням форм, методів і способів навчання з урахуванням вимог до характеру й рівня сучасної вищої освіти. При цьому інноваційні технології навчання (зокрема, проектна технологія) не замінюють, а доповнюють традиційні методи навчання.

Головна мета проектних технологій – сприяти самостійному формуванню інтелектуальних і спеціальних знань, умінь та навичок майбутніх спеціалістів, зокрема вчителів-філологів, забезпечувати розвиток таких якостей, як ініціативність, вміння організувати роботу команди, вміння бачити проблему, здатність приймати самостійні рішення, вміння знаходити й використовувати потрібну інформацію, самоосвіта, планування діяльності, розвиток комунікативних навичок і навичок самопрезентації. Що підтверджує орієнтованість проектної

технології на професійну реалізацію особистості особливо в педагогічній сфері.

Психолого-педагогічні аспекти студентської творчості виявляються на більш високому рівні тільки під час самостійної підготовки проектної роботи, послідовності формування навичок, які виробляються на базі засвоєних раніше знань, активного застосування алгоритмів дослідницької діяльності.

Набуті під час реалізації навчального проекту знання, уміння й навички не лише відрізняються особливою міцністю й усвідомленістю, але й асоціативно пов'язуються з одержанням творчого задоволення яке стає стимулом для нового пошуку. Завдяки чому проектне навчання підвищує прагнення одержання нових знань, стимулює бажання створювати власний продукт, творчо використовуючи накопичений досвід, що є невід'ємними якостями справжнього вчителя.

Вподальшому вважаємо за доцільне висвітлити систему роботи з методом проектів в навчанні майбутніх учителів української мови та літератури.

Список використаної літератури

- 1. Когут О. І.** Інноваційні технології навчання української мови та літератури / О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
- 2. Мельников В. Е.** Метод проектов в преподавании образовательной отрасли / В. Е. Мельников. – Великий Новгород : НРЦРО „Технология”, 2005. – 188 с.
- 3. Полат Е. С.** Что такое проект : типология проектов / Е. С. Полат // Открытый урок. – 2004. – № 5 – 6. – С. 10 – 17.
- 4. Семенов О.** Удосконалення професійної компетентності майбутнього вчителя української мови та літератури / О. Семенов [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.visnyk/latp.org/ua>.
- 5. Чернілова Н.** Застосування методу проектів при формуванні пізнавальної активності учнів / Н. Чернілова // Метод проектів : традиції, перспективи, життєвий досвід практико-зорієнтований збірник – К. : Департамент, 2003. – С. 123 – 134.
- 6. Элькин М. В.** Инновационные технологии подготовки будущих учителей на примере проектной деятельности студентов / М. В. Элькин // Теория и методика обучения информатике и математике : сборник научных трудов. – Вып. 3. – Мелитополь : МДПУ, 2004. – С. 53 – 57.

Бондаренко Г. Метод проектів як засіб удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури

У статті розкрито сутність понять „проектна технологія”, „метод проектів”; визначені дидактичні закономірності ефективного використання проектного навчання в практиці вищої школи; подані сучасні підходи до реалізації проектного навчання, як засобу удосконалення методичної компетентності майбутніх учителів української мови та літератури.

Ключові слова: проектна технологія, методо проектів, проект, професійна компетентність, методична компетенція.

Бондаренко Г. Метод проектов как способ усовершенствования методической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы

В статье раскрыта сущность понятий «проектная технология», «метод проектов»; определены дидактические закономерности эффективного использования проектного обучения в практике высшего образования; представлены современные подходы к реализации проектной технологии обучения, как средства усовершенствования методической компетентности будущих учителей украинского языка и литературы.

Ключевые слова: проектная технология, метод проектов, проект, профессиональная компетентность, методическая компетенция.

Bondarenko G. Method of the Projects as a Way of Improvement of Methodical Competence of the Future Teachers of the Ukrainian Language and Literatures

The essence of concepts “designed technology”, “method of projects” are exposed in the article; determined didactic of law of an effective utilization of design training in practice of maximum formation(education); modern methods to realization of design technology of training, as means of formation methodical competence of the future teachers of the Ukrainian language and literatures.

Key words: designtd technology, method of projects, project, professional competence, methodical competence

Стаття надійшла до редакції 18.06.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – к. п. н., доц. Нікітіна А. В.

УДК 378.091.27:811.161.2

В. Борисенко, С. Караман, О. Караман

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ ЯК МЕТОД ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ

Нові реалії соціально-економічного розвитку України та динамічної зміни в освітній галузі, зумовлені формування єдиного європейського і світового освітніх просторів, посилюють значущість фундаментальної університетської підготовки майбутніх фахівців, важливим чинником якої є систематичний моніторинг якості навчальних досягнень студентів із відповідних дисциплін. Приєднання української вищої школи до Болонського процесу вимагає від викладачів вишів застосування у своїй практиці тестового контролю задля визначення якості зворотної інформації, рівня засвоєння вивченого та активної самостійної роботи студентів.

Відтак у сучасній педагогічній практиці тестові технології контролю навчальних досягнень посідають вагоме місце, підвищують мотивацію студентів до самоосвітньої діяльності студентів; сприяють оптимізації навчально-виховного процесу.

Мета статті – теоретичне обґрунтування університетського дидактичного статусу тестових технологій у процесі навчання української мови (за професійним спрямуванням), інтерпретація у практичну площину розроблених зразків тестових завдань.

Як переконує практика ефективним є тестовий контроль в умовах незначної кількості аудиторних годин, зростання частки самостійної роботи студентів.

У наукових джерелах тестування розглядається як метод і процес педагогічного вимірювання, що полягає в кількісному визначенні рівня знань, умінь, навичок, здібностей, властивостей, якостей, уявлення того, кого випробовують, з метою оцінювання зазначеного [5, с. 4].

Останнім часом проблема тестування була темою багатьох наукових розвідок, зокрема, І. Шинкарьової, О. Іноземцевої, Л. Коваленко, Г. Чанглі, Т. Бойчук, О. Чуприніна, І. Ющука, Л. Гриневич, І. Клименець, Р. Мельника, А. Миляника [1 – 6].

Студіювання наукових праць дає нам підстави стверджувати, що вчені категорію „тест” тлумачать, по-перше, як сукупність тестових завдань, дібраних за певними правилами для вимірювання певної якості [3, с. 16]; по-друге, як систему завдань специфічної форми, змісту, розташованих за зростанням складності, яка дає змогу виміряти рівень підготовки опитуваних і оцінити структуру їхніх знань [1, с. 36].

На нашу думку сучасне розуміння тесту пов'язане не з набором завдань, а з професійно укладеною, науково обґрунтованою, адаптованою і сертифікованою методикою розроблення й використання тестів.

Зауважимо, що тестові технології матимуть ефективність лише за умов їх систематичного застосування викладачем у навчально-виховному процесі вишу.

Переваги роботи з тестами полягають у їх високотехнологічності, можливості перевірки за допомогою комп'ютера, можливості забезпечення дистанційного контролю незначній кількості часу для проведення та перевірки.

Досвід переконує, що використання тестових завдань доцільне під час поточного, тематичного й підсумкового контролю знань студентів. Ураховуючи профільність навчання, здійснення індивідуального підходу до студентів, їх творчий потенціал, нахили, здібності, навчальну підготовку, тести як одна із форм контролю засвоєння студентами навчального матеріалу можуть мати творче спрямування і різні ступені складності.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми дає нам підстави стверджувати, що, готуючи матеріали для тематичного оцінювання, викладач має збалансувати його за складністю: 25% – легких, 25% – складних та 50% тестів середнього рівня складності, що відобразить співвідношення різних за рівнем сформованості відповідних компетенцій студентів.

Практикою доведено, що досить часто викладачі вишів створюють тестові завдання самостійно, оскільки необхідний для роботи матеріал у методичній літературі знайти дуже складно.

Тому, розробляючи тестові завдання, необхідно ураховувати, що:

- умова в них має бути чітко сформульована;
- запропоновані відповіді мають однозначне трактування;
- варіанти відповідей мають бути однорідними;
- інформація одного тестового завдання не має давати відповідь на інше;
- умова, зазвичай, формулюється стверджувально тощо.

У процесі навчання української мови (за професійним спрямуванням) студентів нефілологічних спеціальностей для визначення рівня мовної компетенції розробляються і застосовуються тестові завдання, що уможливають ефективний контроль навчальних досягнень студентів. Подано зразки тестових завдань апробовані в умовах сучасної університетської освіти.

1. Мовна компетенція

1.1. Фонетична та орфоепічна компетенції

1.1.1. Знайдіть випадки порушення законів милозвучності:

- I. а) підготувать доповідь; б) чуємо й говоримо; в) зі святом.
II. а) зі складу; б) з мною й тобою; в) тихі й несмілі.
III. а) надіслати у відповідь; б) надішле й запитає; в) вносить пропозицію.

1.1.2. Дзвінки приголосні перед глухими та в кінці слів вимовляються:

а) глухо; б) дзвінко; в) по-різному.

1.1.3. Приголосний [р] буває м'яким:

а) на початку складу; б) у кінці складу; в) у кінці слова.

1.1.4. Прийменник *із* уживається:

а) переважно перед свистячими й шиплячими звуками та між групами приголосних;

б) перед свистячими, незалежно від паузи та закінчення попереднього слова.

1.1.5. У якому слові порушено орфоепічну норму?

1) повістці – [пов'іс'ц'і]; 2) хустці – [хус'ц'і];

3) студентський – [студенс'кий]; 4) студентство – [студентство].

1.1.6. Знайдіть правильно наголошене слово:

1) лише'; 2) неприязнь; 3) но'вий; 4) оди'надцять.

1.1.7. Знайдіть правильно наголошене слово з-поміж поданих:

1) сі'мдесят; 2) на'впіл; 3) запи'тання; 4) несе'мо.

1.1.8. Який склад є нормативно наголошеним у групах простих та складних слів?

1) ласкавий, літопис; 2) договір, здалека;
3) дистриб'ютор, український.

1.1.9. Який склад є нормативно наголошеним у групах простих та складних (основний наголос) слів?

1) приятель, маркетинг; 2) злегка, намір; 3) каталог, полілог.

Відповідь:

а) перший; б) другий; в) третій.

1.1.10. Сполука приголосних [дз] у слові *задзвонити* вимовляється як:

а) два звуки; б) один звук.

1.1.11. Згрупуйте слова *зсимулювати, здепонувати, зінтерпретувати, запелювати, збалансувати, зшити, здати, зекономити*, у яких префікс з- в українській мові:

а) не оглушується; б) оглушується перед глухими звуками. 1.1.12. Назвіть слова, у яких попередній приголосний перед голосним [е] вимовляється:

а) м'яко _____;

б) твердо _____;

в) напівпом'якшено _____.

1.1.13. Знайдіть випадки порушення законів милозвучності:

а) його ймення; б) під тобою; в) під мною.

1.1.14. Назвіть слова, у яких шиплячі приголосні вимовляються твердо:

а) у кінці слова _____;

б) в середині слова _____;

в) завжди _____.

1.1.15. Поставте наголос у словах *маркетинг, завдання, договір, понаднормова, розпроданий, витрати, грошовий*.

1.2. Орфографічна компетенція

1.2.1. Орфографічні норми порушено:

I. а) тривожний, критерій; б) в основному, в цілому; в) кліринг, кипарис.

II. а) тиждневий; б) баластний; в) шістсот.

III. а) лимон, морквяний; б) киргиз, допомагати; в) критувати, результативний.

1.2.2. У двослівних географічних назвах з великої літери пишеться:

а) перше слово (Чорне море); б) друге слово (чорне Море); в) обидва слова (Чорне Море).

1.2.3. В українській мові географічні назви такого типу населених пунктів відмінюються:

а) в обох частинах (у місті Чернігові); б) у першій частині (у місті Чернігів); в) у другій частині (у місто Чернігові).

1.2.4. У географічних назвах, які складаються з прикметника та іменника:

а) не відмінюється жодна частина (за містом Кам'янець-Подільський); б) відмінюються обидві частини (за містом Кам'янцем-Подільським); в) відмінюється друга частина (за містом Кам'янець-Подільським).

1.2.5. Як правильно вживати у родовому відмінку, якщо в називному так: Ірина Економка?

а) немає Ірини Економки; б) немає Ірини Економко; в) немає Ірини Економка.

1.2.6. Як правильно вживати у родовому відмінку, якщо в називному Ілля Маньо?

а) Іллі Маньо; б) Іллі Маню; в) Іллі Манью.

1.2.7. У якому пункті неправильно подано форму давального відмінка?

1) Марії Максимчук; 2) Надії Іваній; 3) Ніні Бойко; 4) Михайлові Іваній.

1.2.8. У якому з рядків подано правильний переклад російських прізвищ?

1) Толстой, Афанасьєв; 2) Петров, Лаврентьєв;
3) Первенцев, Фадєєв; 4) Пугачьов, Мічурин.

1.2.9. Знайдіть, у якому з прізвищ допущено помилку у написанні закінчення:

1) Миколи Верниус; 2) у Тетяни Верниус; 3) Павлом Кучерею;
4) Ольгою Кучерею.

1.2.10. Яка із запропонованих відповідей є правильною щодо закінчень прізвищ у давальному відмінку однини: а) -о, б) -у; в) нульове закінчення?

а) Іваненк... Інні, Зоценк... Ользі, Винниченк... Наталії;
б) Борисенк... Івану, Грінченк... Якову, Демиденк... Денису;

в) Зубенк... Сергію, Дмитренк... Валерію, Діденк... Олегу.

1.2.11. Зазначте, де орфографічні норми не порушено:

- а) Верховна Рада України, майдан Незалежності;
б) Національний Банк України, Організація об'єднаних націй; в) голова Верховної Ради України, голова конституційного суду України.

1.2.12. Виправте помилки у поданих словах:

а) сам-на-сам; б) тет-а-тет; в) сама-самісінька.

1.2.13. Орфографічні норми порушено:

- а) суспільно-господарський; б) суспільно-корисний;
в) суспільно-політичний.

1.2.14. Виберіть правильне закінчення прізвища Муха у Д.в.:

а) Петру Муха; б) Петру Мухі; в) Петру Мусі.

1.2.15. Усі слова в складних географічних назвах пишуться з:

- а) великої літери; б) малої літери; в) перше слово – з великої (у географічній назві такого типу: а) Місто Кривий Ріг; б) місто Кривий ріг; в) місто Кривий Ріг).

1.2.16. У якому з рядків допущено помилки у перекладі російських прізвищ?

- 1) Новосолов, Грачов; 2) Ігнат'єв, Белов;
3) Андреев, Соловйов; 4) Лесков, Бунин.

1.3. Лексична компетенція

1.3.1. Установіть відповідність:

1. Терміни	а) слова або вислови, властиві мові певної вузької професійної (соціальної) групи людей;
2. Професіоналізми	
3. Жаргонізми	б) слова або словосполучення, які вживаються в досить специфічній (діловій, науковій та ін.) сфері мовлення для точного вираження спеціальних понять і предметів;
4. Фразеологізми	
5. Книжні слова	в) усталені звороти, поєднання слів, що виступають у мові як єдиний, неподільний і цілісний за значенням вислів;
	г) специфічні слова або вирази, що вживаються в мові якоїсь соціальної чи професійної групи;
	г) слова, що виражають загальнонаукові поняття, вживані у широкому, узагальненому значенні.

1.3.2. З наведених нижче прикладів стійких словосполучень доберіть:

а) термінологічні; б) офіційно-ділові; в) фразеологічні.

Мати на меті, ахіллесова п'ята, поточний рахунок, дебіторська заборгованість, взяти участь, акціонерний капітал, на макове зерня, ставити за мету, штатний розпис, протокольне доручення, накивати п'ятами, підбивати підсумки, банківський фонд, комерційна таємниця, згідно з рішенням, вжити термінових заходів, піймати облизня, відповідно до умов.

1.3.3. Сукупність термінів з усіх галузей знань, а також назва розділу лексикології, що вивчає терміни певної мови, – це:

а) термінологія; б) лексикологія; в) термінологічна система.

1.3.4. Слова та словосполучення, властиві мовленню певної професійної групи людей, називаються:

а) професіоналізмами; б) діалектизмами; в) просторіччям.

1.3.5. Яка із наведених відповідей містить загальномовний антонім до наведених нижче слів?

Прихильник

а) супротивник; б) суперечник; в) ворог.

Професіонал

а) аматор; б) непрофесіонал; в) нефахівець.

1.3.6. Міжмовні омоніми в російській і українській мовах мають значення

а) однакове; б) різне; в) залежить від контексту.

1.3.7. З-поміж слів визначте рядок, де всі названі слова є міжмовними омонімами

а) неділя, особовий, вкладення;

б) чинний, допоміжний, атлас;

в) час, баня, луна, рибалка.

1.3.8. До українських термінів доберіть синоніми іншомовного походження

а) гарантія - _____;

б) рахунок - _____;

в) курс - _____;

г) вказівка - _____.

1.3.9. Доберіть антоніми до поданих слів

а) видатки - _____;

б) дефіцит - _____;

в) девальвація - _____;

г) прибуток - _____.

1.3.10. У яких групах слів подано пароніми?

I. а) мова, мовлення; б) людяний, людний; в) нотація, анотація;

II. а) досвідчений, освічений; б) обшукати, ошукати; в) приватний, офіційний.

1.3.11. Знайдіть синоніми до поданих слів:

Директива

а) заклик, прокламація, апеляція, звернення;

б) заява, маніфест, декларація, повідомлення;

в) довідка, посвідка, посвідчення, свідоцтво;

г) настанова, циркуляр, інструкція, припис.

Договір

а) угода, контракт, домовленість, пакт;

б) вимога, наполягання, наказ, запит;

в) декрет, указ, норма, закон;

г) промова, рапорт, звіт, реферат.

1.3.12. Якого економічного поняття стосується визначення?

I. Особа, що продає акції відразу ж після їх купівлі:

а) кліпер; б) трасат; в) трейдер; г) дилер.

II. Надзвичайні непередбачувані обставини, через які виконання зобо-в'язань однією зі сторін, що уклали угоду (контракт, договір), стає повністю або частково неможливим:

а) форс-мажор; б) кон'юнктура; в) ризик; г) корупція.

1.3.13. Виберіть нормативний варіант терміносполуки:

а) податок на додану вартість; б) податок на додаткову вартість;
в) податок на добавлену вартість.

1.3.14. Норми літературної мови – це:

а) сукупність загальноприйнятих правил, якими користуються в усному і писемному мовленні;

б) сукупність правил, викладених у “Правописі української мови”.

1.3.15. Доберіть синоніми до слів іншомовного походження

а) аванс - _____;

б) моніторинг - _____;

в) акумуляція - _____;

г) дефіцит - _____.

1.3.16. Які з наведених слів-паронімів мають подані лексичні значення?

Схильний іти на поступки комусь; згідливий

а) поступливий; б) поступальний; в) поступовий.

1.3.17. Підкресліть українські відповідники запозичень:

Бренд: а) знак; б) конто; в) заява.

1.3.18. Як правильно:

а) знецінення грошей; б) обезцінення грошей; в) обесцінення грошей.

1.4. Граматична компетенція

1.4.1. У якому з рядків порушено граматичні норми:

I. а) за вказівкою бухгалтера; б) зустрілися зстами претендентами; в) дякую вам.

II. а) прийняти до уваги; б) виробничі витрат; в) найкращі прибутки.

1.4.2. Виберіть правильний варіант відповіді:

а) менеджер виконав завдання найскоріше; б) найшвидше;
в) найскорше.

1.4.3. Яка із запропонованих відповідей правильно визначає закінчення іменників чоловічого роду при узгодженні їх з числівниками 2, 3, 4?

Два (фінансист), три (бухгалтер), чотири (замовник)

а) два фінансисти, три бухгалтери, чотири замовники;

б) два фінансиста, три бухгалтера, чотири замовника;

в) два фінансисти, три бухгалтера, чотири замовника.

1.4.4. Виберіть правильний варіант перекладу:

„перед семью диллерами”

а) перед семи дилерами; б) перед сім'ю дилерами; в) перед сьома дилерами.

„с п'ятьюстами агентами”

а) з п'ятьюстами агентами; б) з п'ятьмастами агентами; в) з п'ятистам агентами.

1.4.5. Поєднайте правильно числівники з іменниками:

а) шість з половиною мільярди гривень; б) шість з половиною мільярда гривень; в) шість з половиною мільярдів гривень.

1.4.6. Котра година, якщо годинник показує:

7.45

а) за чверть восьма; б) за четверть восьма; в) сім годин сорок п'ять хвилин.

12.00

а) полудень; б) дванадцять годин; в) дванадцята година.

1.4.7. Офіційними назвами посад, професій і звань є іменники:

а) жіночого роду; б) спільного роду; в) чоловічого роду.

1.4.8. Виберіть правильні варіанти відповіді:

I. а) прагнути до забезпечення і покращення продукції; б) прагнути до забезпечення і покращення продукцією; в) прагнути до забезпечення продукцією і покращення її якості.

II. а) хворий грипом; б) хворий на грип; в) захворів грипом.

III. а) з ініціативи; б) по ініціативі; в) за ініціативою.

IV. а) по закінченню; б) після закінчення; в) по закінченні.

V. а) підприємство отримало великі партії замовлень; б) підприємство одержало великі партії замовлень; в) підприємство отримало велику партію замовлень.

1.4.9. Граматичні норми порушено:

а) найбільш відповідальніший; б) позадоговірні умови; в) зтяжна криза.

1.4.10. Поєднайте правильно числівники з іменниками:

а) перевиконано план на 102,7 відсотка; б) перевиконано план на 102,7 відсотків; в) перевиконано план на 102,7 відсотки.

1.4.11. Виберіть правильний варіант вживання прийменника з іменником:

а) відповідь необхідно відправити по адресу; б) відповідь необхідно відправити на адресу; в) відповідь необхідно відправити за адресою.

1.4.12. У якій граматичній формі ставиться присудок, якщо підмет має числівник, що закінчується на одиницю?

а) у формі однини; б) у формі множини; в) обирається однина і множина.

1.4.13. Як правильно сказати:

а) бачити на власні очі; б) бачити власними очима; в) бачити за допомогою власних очей.

1.4.14. У яких словосполученнях порушено граматичні норми:

а) три помножити на три; б) трижди три; в) три на три.

1.4.15. Виберіть правильний варіант перекладу:

„семидесятидвухмиллионный бюджет”

а) семидесятидвухмільйонний бюджет; б) сімдесятидвухмільйонний бюджет; в) сімдесятидвохмільйонний бюджет.

Отже, використання тестового контролю на різних етапах заняття допомагає актуалізувати опорні знання студентів; швидко та інтенсивно перевірити домашнє завдання; об'єктивно визначити рівень навчальних досягнень під час підсумкового контролю.

Список використаної літератури

1. Бойчук Т. В. Тестові завдання із синтаксису та пунктуації простого ускладненого речення / Т. В. Бойчук // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2011. – № 25 (281). – С. 26 – 36. **2. Тести** як соціальна інновація. Розмова з Лілею Гриневич // Українська мова та література в школі. – 2005. – Число 20. – С. 3 – 5. **3. Коваленко Л.** Тестові завдання з орфографії / Л. Коваленко // Методичні діалоги. – 2006. – №1. – С. 6 – 8. **4. Коваленко Л.** Тестуванню – так! / Л. Коваленко // Методичні діалоги. – 2006. – № 1. – С. 2 – 4. **5. Мірошник С.** Тестування як метод діагностики навчальних досягнень учнів / С. Мірошник // Дивослово. – 2011. – № 1. – С. 2 – 8. **6. Шинкарьова І. В.** Тестування як вид контролю знань з мови. 10 – 11 клас / І. В. Шинкарьова // Вивчаємо українську мову та літературу. – 2007. – № 9 (121). – С. 31 – 35.

Борисенко В., Караман С., Караман О. Тестовий контроль як метод діагностики навчальних досягнень студентів

У статті висвітлено теоретичні аспекти розроблення тестових завдань з курсу „Українська мова (за професійним спрямуванням)”. Подано зразки для моніторингу мовної компетенції студентів (фонетичної, орфоепічної, орфографічної, лексичної тощо).

Ключові слова: тестові завдання, тест, контроль знань, мовна компетенція.

Борисенко В., Караман С., Караман О. Тестовий контроль как метод диагностики учебных достижений студентов

В статье освещены теоретические аспекты разработки тестовых заданий по курсу «Украинська язык профессиональной направленности». Авторы указывают на необходимость использования тестов в процессе обучения украинскому языку профессиональной направленности на экономических факультетах высших учебных заведений.

Представлены образцы тестовых заданий с целью мониторинга языковой компетенции студентов (фонетической, орфоэпической, орфографической, лексической и др.).

Ключевые слова: тестовые задания, тест, контроль знаний, языковая компетенция.

Borisenko V., Karaman S., Karaman O. Testovy Control as Method of Diagnostics of Educational Achievements of Students

The article deals with theoretical aspects of test tasks creation. The author indicates the necessity of test usage in the process of teaching Ukrainian for specific purposes at economic faculties of higher education institutions.

Key words: test task, test, knowledge check, language competence.

Стаття надійшла до редакції 28.04.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Пентилюк М. І.

УДК 378.22.016:81

О. Горошкіна

**ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ
„МЕТОДИКА ВИКЛАДАННЯ ЛІНГВІСТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН” У
МАГІСТРАТУРІ**

Соціальні зміни в Україні викликали переосмислення підходів до вищої освіти, зміщення акцентів у професіограмі випускника-магістра філологічного факультету. Сьогодні висуває високі вимоги до магістра-філолога – мовної особистості елітарного типу, який повинен володіти рядом сформованих компетентностей, зокрема професійною, комунікативною, лінгвістичною, методичною, соціокультурною тощо.

Серед нових предметів для підготовки магістрів у системі університетської освіти важливе місце посідає „Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищих закладах освіти”, провідним завданням якої надання допомоги магістрантам у формуванні професійної компетентності.

Оскільки університетська методика викладання мовознавчих дисциплін менше розроблена, ніж шкільна, до того ж недостатньо досліджений характер реалізації законів навчання в різних умовах вищої школи, до цього часу актуальною залишається проблема визначення закономірностей, принципів, форм, методів, засобів навчання, а також змісту й структури курсу методики викладання лінгвістичних дисциплін

Різні аспекти методики викладання лінгвістичних дисциплін подано в студіях авторитетних учених. Так, аналіз проблеми дає змогу вказати на такі наукові напрями, як розробка змісту навчання у вишах (П. Білоусенко, О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Голуб, В. Дороз, П. Дудик, А. Загнітко, О. Караман, С. Караман, М. Кочерган, Л. Мацько, В. Мельничайко, Н. Остапенко, Е. Палихата, М. Пентилюк, М. Плющ, О. Семенов, Л. Струганець та ін.), упровадження технологій навчання лінгвістичних дисциплін (В. Бадер, З. Бакум, Є. Голобородько, Н. Голуб, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, О. Любашенко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, Н. Остапенко, М. Пентилюк, М. Починкова, Т. Симоненко, Л. Синельникова, В. Статівка, І. Хом'як, Н. Ушакова та ін.), формування дослідницьких умінь студентів-філологів (К. Глуховцева, Ж. Горіна, О. Семенов, Т. Симоненко та ін.). Однак у вітчизняній лінгводидактиці бракує студій, які б висвітлювали лінгводидактичні засади опанування лінгвістичних дисциплін у вишах, що зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета статті: шляхом аналізу наукових праць визначити закономірності, принципи навчання філологічних дисциплін, що мають бути враховані у процесі створення сучасної методики викладання лінгвістичних дисциплін.

Методика викладання лінгвістичних дисциплін у вищих навчальних закладах – це педагогічна прикладна наука, що має свій предмет, завдання й методи дослідження.

Метою курсу є з'ясування загальних і специфічних питань лінгводидактики й методики навчання мовознавчих дисциплін у підготовці студентів на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня „Магістр”. Предметом – процес навчання мовознавчих дисциплін, зокрема його закономірності, зміст, принципи, методи, форми навчання.

До завдань цієї дисципліни належать: визначення мети й завдань навчання лінгвістичних дисциплін; визначення змісту навчання; складання навчальних робочих програм, підручників, методичних посібників; розробка методів, прийомів навчання, адекватних змісту; добір ефективних засобів навчання; визначення критеріїв оцінювання знань, сформованості вмінь і навичок студентів.

Для організації ефективного навчання велике значення має врахування закономірностей, принципів та оптимальний вибір форм, методів, прийомів і засобів навчання, що ґрунтується на нових досягненнях лінгводидактики (М. Вашуленко, Н. Голуб, Т. Донченко, І. Дроздова, С. Караман, К. Климова, О. Любашенко, Н. Остапенко, М. Пентилюк, Т. Симоненко та ін.).

Навчання мовознавчих дисциплін підлягає певним закономірностям, врахування яких сприяє ефективній організації навчального процесу. Закономірностями навчання і засвоєння рідної мови дослідники вважають об'єктивно існуючу залежність результатів засвоєння мовлення від ступеня розвиненості мовленнєвотворчої

системи людини (Л. Федоренко), взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створеного у процесі навчання і в повсякденному житті (М. Пентилюк). До таких закономірностей 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; випереджаючий розвиток усного мовлення; залежність мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики і словникового складу мови [7, с. 25].

Постійна увага до матерії мови та її звукової системи сприяє більш ґрунтовному розвитку мовленнєвої компетентності студентів. Матерію української мови становлять фонемі та просодемі – сила голосу, висота тону й тембру звуків, темп і ритм мовлення, які є засобами мелодики та інтенсивності мовлення. Удосконалюючи вимовні навички в студентів, викладач має враховувати особливості фонетики, засоби милозвучності та евфонічні засоби української мови.

Важливою закономірністю розвитку мовленнєвих умінь і навичок є *розуміння семантики мовних одиниць*. Розуміти слово (морфему, словосполучення, речення) – співвідносити його з явищами дійсності, уміти визначати його функції, сприймати та вживати в контексті. Студенти повинні усвідомлювати лексичні й граматичні засоби мови, усвідомивши мову як знакову систему.

Необхідно враховувати *здатність студентів опановувати норми літературної мови*. Мова функціонує в людському суспільстві як упорядкована система знаків та виражається в мовленні, яке підлягає традиційній системі правил (сполучуваність мовних одиниць у мовному потоці, їх послідовність, взаємозалежність). Розвиток мовленнєвої компетентності вимагає від студентів здатності вдосконалювати вміння на основі цих правил. Викладачеві ВНЗ треба пам'ятати, що основи норм у студентів було закладено ще під час навчання в школі, заняття з лінгвістичних, лінгводидактичних, мовленнєвознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі передбачають удосконалення цих норм та отримання ґрунтовних знань, які допоможуть застосовувати знання в практичній діяльності.

Процеси сприйняття та створення мовленнєвих висловлювань вимагають *оцінки виражальних можливостей* мови та вмінь користуватися ними в мовленні. Для цього студенти повинні досягнути тонкощі смислових і стилістичних відтінків мовних одиниць, навчитися оцінювати їх виразність, розрізняти семантико-стилістичні особливості багатозначних слів, лексичних і граматичних синонімів, синтаксичних структур, стилістичні колорити текстів різних типів і стилів мовлення. Ця закономірність виявляється не тільки в розумінні суті виразності мови, але й засвоєнні способів вираження емоційності та експресивності в мовленні під час спілкування.

Умовою розвитку мовленнєвої компетентності є вдосконалення *мовного чуття та дару слова*. Цьому сприяють процеси створення та сприйняття мовленнєвих висловлювань на заняттях. Викладач має пам'ятати, що студентам необхідно чути правильне усне мовлення, отже, необхідно працювати над зразковими текстами, що демонструють норми літературної мови та сприяють розвитку дару слова. Володіння мовним чуттям, даром слова – це показник інтелектуально розвиненої людини, мовної особистості. Сьогодні вимагає вчителя, за словами О.Булатової, „особистісно включеного у професію”, такого, який має широкий світогляд, володіє багатьма нетрадиційними технологіями, несе в собі привабливий для дитини гуманістичний потенціал освітнього процесу, вміє вибирати ефективні способи мислення і дії. Значну роль у своїй моделі дослідниця відводить артистизму вчителя, тобто здатності перевтілюватися, бути привабливим, живим, емоційним, експресивним, одухотвореним, володіти багатьма жестами й інтонаціями; мати дар оповідача, відчуття внутрішньої свободи тощо [1].

Успішному розвитку мовленнєвої компетентності студентів-майбутніх учителів сприяє *закономірність залежності мовленнєвих умінь і навичок від знань граматики й словникового складу мови*. Лише за умови ґрунтовного засвоєння основ граматики та володіння великим запасом слів студент – майбутній словесник – успішно оволодіє професійним мовленням.

Названі закономірності по-різному виявляються в процесі розвитку мовленнєвої компетентності. Це залежить від початкового рівня підготовки студентів, їхнього володіння українською мовою, мети й завдань навчання у ВНЗ.

До закономірностей навчання лінгвістичних дисциплін у вишах відносимо: урахування мотивів, внутрішніх прагнень студента, що дозволяє виробити ефективну індивідуальну траєкторію навчання; залежність між взаємодією викладача і студентів та результатами навчання; збереження наступності освіти в системі „школа-ВНЗ”; моделювання майбутньої професійної діяльності студентів; залежність ефективності навчання від методично правильного планування самостійної роботи студентів.

Із закономірностей розвитку мовленнєвих умінь і навичок впливають загальнодидактичні та специфічні принципи, що лежать в основі методики розвитку мовленнєвої компетентності студентів-медиків.

Принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми та методи навчального процесу відповідно до його мети та закономірностей [6, с. 440].

Загальнодидактичні принципи впливають із психології навчання загалом, вони визначають загальний напрям у розробці стратегії й тактик навчання у виші. Загальнодидактичні принципи знайшли своє відображення в працях Ю. Бабанського, М. Данилова, А. Дістервега, Я. Коменського, В. Онишука, Г. Песталоцці,

К. Ушинського та інших. До загальнодидактичних принципів традиційно вчені відносять принципи науковості, систематичності, наступності, перспективності, зв'язку теорії з практикою, наочності, свідомості, доступності викладу. Ми вважаємо, що саме на цих загальнодидактичних принципах ґрунтується навчально-виховний процес, використання методів і прийомів, побудова системи вправ, підготовка й проведення занять з лінгвістичних, лінгводидактичних дисциплін

Виклад мовного матеріалу на рівні достовірності, вмотивованості, обґрунтованості з точки зору сучасної лінгвістичної науки забезпечує принцип науковості. „Науковість – це передусім достовірність, точна відповідність викладеного матеріалу тому, що реально існує в житті та встановлено в науці, правильне розкриття сутності явищ та їх ознак, характеристика їх співвідношень і зв'язків з іншими явищами” [8, с. 37 – 38]. Науково обґрунтоване розкриття суті лінгвістичних відомостей сприяє розвитку й удосконаленню в студентів практичних умінь і навичок, розширенню наукового кругозору, навичок пошукового характеру, ознайомленню з новими підходами до вивчення мовних явищ. Реалізація принципу науковості у вищих закладах освіти передбачає своєчасне ознайомлення студентів з новітніми науковими концепціями, гіпотезами, студіями. Це сприяє формуванню в студентів уявлень про науку як динамічну систему.

Принципи *наступності* й *перспективності* відповідають загальнодидактичним вимогам про необхідність опори наступного на попереднє та про обов'язкове врахування логіки предмета [5, с. 39]. Установлення зв'язку нового матеріалу з наступним і підготовка студентів до сприйняття окремих тем курсу відбувається за допомогою принципу перспективності. Якщо викладач при організації занять не передбачає зв'язку з наступним матеріалом, який буде вивчатися пізніше, то не буде створюватися база для міцного системного засвоєння наступних тем і розділів.

Закріплення одержаних знань та формування необхідних практичних умінь і навичок відбувається за допомогою принципу *зв'язку теорії з практикою*. Принцип зв'язку теорії з практикою передбачає зв'язок викладання з життям, формування вмінь застосовувати набуті знання, вміння й навички в практичній, професійній та суспільній діяльності.

Дотримання принципу *свідомості* передбачає глибоке розуміння навчального матеріалу й осмислене засвоєння знань, умінь і навичок, усвідомлення завдань і майбутньої праці, пробудження інтересу до неї, потреби в правильному її використанні, вміння творчо застосовувати здобуті знання в житті [5, с. 43]. Для свідомого засвоєння мовних фактів застосовуються розумові операції аналізу, синтезу, конкретизації, порівняння та ін., оскільки свідоме засвоєння забезпечується пізнавальною діяльністю студентів. Активність пізнавальної діяльності залежить від вміння викладача привернути увагу студентів до мовного

матеріалу, роз'яснити його практичну цінність і життєву значущість, а також творче, нестандартне застосування різних методів і прийомів, використання вправ і завдань різної складності, цікавих завдань.

Однією з умов свідомого засвоєння мовного матеріалу є дотримання принципу *наочності*. Конкретизація та узагальнення мовного матеріалу здійснюється за допомогою посібників, таблиць, схем з використанням технічних засобів навчання. Наочність сприяє оволодінню абстрактними поняттями, активізує увагу студентів, їхнє мислення. Сучасні технічні засоби дають змогу проводити мультимедійні лекції.

Погоджуємося з думкою В. Дьяченка: „Система принципів навчання у наш час – це не тільки основні орієнтири перебудови навчально-виховного процесу, але й певна гарантія того, що створюється дійсно сучасний навчально-виховний процес, який відповідає соціальному замовленню, забезпечує найбільш високі результати у нинішніх суспільно-історичних умовах” [3, с. 172]. Продуктивними і перспективними автор вважає принципи завершення навчання; невідкладної і безперервної передачі знань; різноманітності тем, завдань, обов'язків; всезагального співробітництва і товариської взаємодопомоги; навчання за здібностями; різновікового і різнорівневого колективу; педагогізації діяльності кожного учасника навчальних занять; інтернаціоналізації процесу навчання або навчання на дво- і багатомовній основі [3, с. 179].

Провідними характеристиками вищої освіти стають системність, творча активність викладача і студента, формування наукового мислення, створення особистісно орієнтованого освітнього простору, суб'єкт-суб'єктний характер відносин викладача і студента тощо. Переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на пріоритет особистість студента передбачає реалізацію у процесі навчання лінгвістичних дисциплін принципів демократизації, гуманізації й гуманітаризації, національного спрямування, неперервності, неподільності навчання й виховання, що розглядають людину як неповторну цілісність, активну, творчу, вільну й національно свідому особистість, створюють умови для її саморозвитку й самоактуалізації.

Успішному впровадженню модульної технології сприятиме дотримання принципів, розроблених П. Юцявичене (модульності, мотиваційного спрямування, структурованості змісту навчання, динамічності, діяльності, гнучкості, усвідомленої перспективи, різнобічності методичного консультування, паритетності) [9].

Безумовно, крім названих загальнодидактичних, у навчанні лінгвістичних дисциплін важливими є специфічні принципи, що зумовлюють методично правильну організацію навчального процесу. Так, Н. Голуб у навчанні риторики визначає такі специфічні принципи: культуровідповідності, ціннісний, стимулювання самостійності й творчості, життєвої перспективи, пріоритету практики, емоційності, цілісності й інтеграції, активізації взаємовпливу навчання риторики і мови,

стилістики, культури мови, гармонізуючого діалогу [2]. На думку дослідниці, це означає, що змістове наповнення занять з риторики повинне відображати особливості культури українського народу, привертати увагу і спрямовувати учасників навчального процесу до споконвічних цінностей, що мають стати у їхньому житті пріоритетами [2].

Ми визначаємо такі специфічні принципи, на які спирається методика викладання всіх лінгвістичних дисциплін у вишах, зокрема: принцип розвивального й виховуючого навчання, принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості, принцип поєднання індивідуальних і колективних форм навчання, принцип соціокультурної відповідності.

Принцип розвивального й виховуючого навчання виражає провідну мету функціонування педагогічної системи, пов'язує основні педагогічні категорії (виховання, навчання, освіти).

Принцип фундаментальності освіти та її професійної спрямованості вимагає правильного співвіднесення орієнтації на широку ерудицію та вузьку спеціалізацію, фундаментальність і технологічність у процесі підготовки й у результатах навчання, загального розвитку особистості й розвитку спеціальних професійних здібностей особистості. Нам імпонує думка Р. Піонової щодо пріоритету в діяльності сучасної вищої школи принципу професійного спрямування навчання, суть якого полягає у максимальному наближенні навчальних дисциплін до майбутньої професії. [4]. Від урахування цього принципу, на нашу думку, значною мірою залежить формування індивідуально й професійно важливих якостей, розвиток педагогічних здібностей студентів.

Дотримання принципу поєднання індивідуальних і колективних форм навчання забезпечує оптимальний баланс між ними, що сприяє якісному опануванню навчальної інформації, формуванню стійких умінь і навичок.

Принцип соціокультурної відповідності зумовлює змістове наповнення занять лінгвістичних дисциплін, добір дидактичного матеріалу, що, на наш погляд, повинен відображати особливості культури українського народу, сприяти усвідомленню студентами мови як носія культурних цінностей, основи професійного становлення людини, засобу формування мовної картини світу.

Комплексний підхід до визначення закономірностей, принципів навчання лінгвістичних дисциплін сприяє раціональному добору методів, прийомів і засобів, адекватних змістові навчання.

Урахування загальнодидактичних принципів, які спрямовують викладача на достовірний, умотивований, систематичний виклад та передбачають зв'язок теорії з практикою й спрямовані на осмислене засвоєння мовного матеріалу, становлять основу для вдосконалення комунікативно-мовленневих умінь і навичок.

Перспекиви подальшого дослідження вбачаємо у розробці методичних рекомендацій щодо викладання курсу „Методика

викладання лінгвістичних дисциплін” у магістратурі для викладачів вищих навчальних закладів.

Список використаної літератури

1. Булатова О. С. Искусство современного урока : [учеб. пос. для студентов высших учеб. заведений] / О. С. Булатова. – М. : Академия, 2006. – 256 с. **2. Голуб Н. Б.** Риторика у вищій школі / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 408 с. **3. Дьяченко В. К.** Дидактика / В. К. Дьяченко. – М. : Народное образование, 2006. – Т. 1. – 400 с. **4. Пионова Р. С.** Педагогика высшей школы : учеб. пос. / Р. С. Пионова. – Мн. : Выш. шк., 2005. – 303 с. **5. Плиско К. М.** Принципы, методы і форми навчання української мови : теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с. **6. Подласый И. П.** Педагогика. Новый курс : учеб. для студентов пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999 – .Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 1999. – 576 с. **7. Словник-довідник** з української лінгводидактики : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с. **8. Текучев А. В.** Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с. **9. Юцявичене П. А.** Теория и практика модульного обучения / П. А. Юцявичене. – Каунас : Швиеса, 1989. – 272 с.

Горошкіна О. Лінгводидактичні засади викладання курсу „Методика викладання лінгвістичних дисциплін” у магістратурі

У статті зроблено спробу визначити мету, завдання курсу „Методика викладання лінгвістичних дисциплін”, закономірності, загальнодидактичні й специфічні принципи навчання лінгвістичних дисциплін у вищих закладах освіти.

Ключові слова: лінгводидактика, закономірності, принципи навчання.

Горошкина Е. Лингводидактические основы преподавания курса «Методика изучения лингвистических дисциплин» в магистратуре

В статье сделана попытка определить цель, задания курса «Методика изучения лингвистических дисциплин», закономерности, общедидактические и специфические принципы обучения лингвистическим дисциплинам в высших учебных заведениях. Особое внимание уделено принципам научности, последовательности и перспективности, связи теории с практикой, фундаментальности образования и его профессиональной ориентированности.

Ключевые слова: лингводидактика, закономерности, принципы обучения.

Goroshkina N. Linguodidactic Basics of Teaching the Course “Methods of Studying Linguistic Disciplines” in the Master

The article is an attempt to define the goal, set a course “Methods of studying linguistic disciplines,” laws, general didactic and specific principles of teaching linguistic disciplines in higher education. Special attention is paid to the principles of science, sequence, and prospects, the connection between theory and practice, the fundamental education and vocational orientation.

Key words: Didactics, laws, principles of teaching.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Пентилюк М. І.

УДК 378.011.3:332.2–051:81’27

О. Данкєєва

**СКЛАДНИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ЗЕМЛЕВПОРЯДНИКА**

Останнім часом приділяється все більше уваги проблемам формування професійної компетентності студентів. У кінці ХХ століття дослідники звернулися до професійної компетентності як педагогічної проблеми, що набуває особливої значущості у зв’язку з поширенням ідей гуманізації й гуманітаризації освіти.

У процесі розвитку суспільства зростає роль кваліфікованих фахівців будь-якої галузі виробництва, у тому числі землевпорядної. Суспільство потребує високопрофесійного землевпорядника, який глибоко знає фахові дисципліни, нормативні документи в цій галузі, має сформовані вміння раціонального використання земельних ресурсів.

Це стимулює виокремлення педагогічних умов, розробку відповідних моделей формування професійної компетентності майбутнього землевпорядника.

Українські та російські вчені приділяють належну увагу дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, зокрема таким її аспектам, як організація навчального процесу (А. Алексюк, С. Архангельський, В. Беспалько, Н. Ничкало, О. Пехота, С. Сисоева, С. Харченко та ін.), формуванню різних галузевих спрямувань (В. Байденко, Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Овчарук, А. Хуторської та ін.). Однак, крім досліджень окремих аспектів професійної підготовки майбутніх землевпорядників, зокрема застосування інформаційних технологій (Т. Кристопчук), змістового наповнення фахової підготовки (П. Колодій, С. Перій та ін.), відсутні розвідки, які б цілісно репрезентували модель формування професійної

компетентності студентів аграрних ВНЗ. Це й зумовлює актуальність нашої статті.

Мета нашої статті – визначити основні складники професійної компетентності майбутнього землеврядника.

У якості структурних компонентів професійної компетентності студента-майбутнього землевпорядника можна запропонувати такі складові:

- предметна компетенція;
- правова компетенція;
- технічна компетенція;
- управлінська компетенція;
- комунікативна компетенція

Предметна компетенція передбачає сформовані вміння орієнтуватися в предметній галузі, уміння інтегруватися з досвідом, тобто здатність співвіднести свою діяльність з тим, що напрацьовано в землевпорядній сфері, здатність продуктивно взаємодіяти з досвідом колег та інноваціями, здатність узагальнити й передати власний досвід іншим.

Важливою складовою професійного розвитку землевпорядників є знання відповідної нормативно-правової документації. Це зумовлює наукове обґрунтування питання про формування правової компетенції майбутніх землевпорядників. Студент-землевпорядник повинен мати уявлення про зміст основних нормативно-правових актів та вміти швидко реагувати на зміни в законодавстві й застосовувати їх на практиці. Такими нормативно-правовими актами є декілька кодексів та законів, зокрема Земельний кодекс України, Водний кодекс України, Лісовий кодекс України, Кодекс про надра України, а також закони: „Про землеустрій”, „Про державний контроль використання й охорони земель”, „Про оренду земель” „Про оцінку земель”, „Про плату за землю”, „Про охорону земель”, „Про фермерське господарство”, „Про планування і забудову територій”, „Про основи містобудування”, „Про розмежування земель державної та комунальної власності”.

Знання цих та інших законів і нормативно-правових актів сприяють формуванню правової компетенції студентів-землевпорядників, які знайомляться з цими документами у процесі вивчення таких дисциплін, як земельне право, містобудівне право, земельний кадастр, управління земельними ресурсами, законодавче забезпечення кадастру нерухомості, законодавче забезпечення щодо проведення землевпорядних робіт.

Правова компетенція є одним із найважливіших елементів професійної компетентності. Формування правової компетенції студентів є комплексним завданням, вирішення якого передбачає збагачення знаннями з багатьох дисциплін, як соціально-гуманітарних, так і профільних, а також становлення їхніх поглядів, міцних переконань, розвиток умінь діяти згідно з етично-правовими нормами.

Правова компетенція фахівця є динамічною характеристикою, що відображає зміни в оволодінні ним відповідними компетенціями. Правова компетенція фахівця аграрного сектору містить: юридично-правові знання, правосвідомість, розуміння принципів права, повагу до законів, юридичні права і обов'язки, правове мислення і правові дії. Міра правової компетенції залежно від рівня професійної освіти підвищується за рахунок розширення й поглиблення обсягу правових знань. Вивчення поняття „правова компетенція майбутніх землепорядників” дозволило сформулювати його таким чином: це сукупність професійно орієнтованих і соціально значущих знань державних законів, умінь і певних навичок керуватися ними в конкретній галузі трудової діяльності, на основі громадянської позиції особи.

Під технічною компетенцією майбутнього землепорядника ми розуміємо інтегральну якість особистості, що базується на системі знань, умінь, навичок та сукупності професійно важливих якостей, сформованість яких дозволяє фахівцеві ефективно реалізовувати професійну діяльність щодо володіння навичками складання технічної документації, оперування знаннями з геодезії та обробки геодезичних вимірів у спеціалізованих програмах, таких як AutoCAD Map, інвентград, Arc GIS, МГ сети, Digitals [5].

Отже, технічна компетенція містить три рівні:

- перший рівень включає систему знань, умінь та навичок використання засобів обробки геодезичних вимірів;
- другий рівень містить систему знань, умінь та навичок щодо процесу виконання геодезичних зйомок;
- третій рівень – сукупність професійно важливих якостей, необхідних майбутньому землепоряднику для успішної реалізації професійної діяльності (складання технічної документації)

В умовах інформатизації суспільства, комп'ютеризації та впровадження у виробництво сучасних технологій проблема застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців стала провідною в педагогічній теорії та практичній діяльності вищих навчальних закладів аграрного профілю в Україні. Застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців є однією з умов підвищення якості навчально-виховного процесу в аграрному ВНЗ, а також запорукою ефективного процесу розбудови відкритої конкурентноспроможної аграрної економіки ринкового типу, інтегрованої у світову господарську систему [5].

Усі названі компоненти професійної компетенції тісно пов'язані, утворюючи складну структуру, яка формує „ідеальну модель” фахівця, визначає його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетенційність виявляється й може оцінюватися тільки при виконанні певних завдань у межах професії землепорядника.

Оскільки майже 80 % випускників аграрного ВНЗ за спеціальністю „Землепорядкування і кадастр” працюють на державній

службі і з часом досягають певного кар'єрного росту, можна говорити що управлінська компетенція – це необхідна складова професійної компетентності висококваліфікованого фахівця. Від ефективного управління персоналом залежить, наскільки якісно і швидко будуть виконуватись обов'язки, покладені на органи земельних ресурсів. Отже, треба дати визначення управлінської компетенції землевпорядника, під якою розуміємо здатність організувати роботу підлеглих так, щоб досягати максимального ефективного співвідношення між можливостями персоналу і технічним прогресом, урахувати чинники, що впливають на швидкість і якість виробничого процесу; ефективний розподіл часу між співробітниками; уміння дати оцінку виконаній роботі та виправити помилки й неточності, зробити зауваження; уміння делегувати повноваження; запобігання конфліктів у колективі.

Керівник має усвідомлювати, що відповідальність за якісне й кількісне виробництво лежить на ньому, також він повинен виконувати певні функції. Погоджуємося з думкою О. Конотопцева, який виділяє такі функції керівника:

1) функції адміністративно-організаційні. Керівник, відповідно до офіційно представлених його прав і обов'язків, повинен координувати індивідуальні дії членів колективу в єдину загальну силу. Він розподіляє обов'язки між співробітниками, контролює процес виконання, оцінює результат і сам відповідає за діяльність окремих співробітників і всієї групи перед іншими інстанціями.

2) функції стратегічні, пов'язані з постановкою цілей, вибором методів їхнього досягнення. Реалізація цих функцій дозволяє виявити творчий потенціал керівника, спритність, витримку, здатність висувати нові ідеї. У структуру стратегічних функцій включається здатність до прогнозування, передбачення кінцевого результату, до оперативної переробки більших обсягів інформації, що надходить від підлеглих і вищих інстанцій, від результатів діяльності колективу. Керівник повинен також накопичувати великий обсяг професійної інформації у своїй пам'яті.

3) експертно-консультативні функції. У процесі групової діяльності керівник звичайно є тією компетентною особою, до якої всі звертаються як до джерела достовірної інформації й найбільш кваліфікованого фахівця. Висока професійна кваліфікація – одна із основних складових авторитету керівника.

4) комунікативні функції. Керівник є основним джерелом важливої інформації, що має значення для успішного функціонування робочої групи. Ця інформація передається в процесі спілкування із групою й окремими членами. Комунікативність, уміння спілкуватися із людьми, доступність спілкування – важливі якості керівника. Керівник може бути відкритий для спілкування із групою й тоді виступає як лідер.

5) виховні функції. Приймаючи рішення й направляючи колектив на досягнення поставлених цілей, керівник одночасно із цим забезпечує виховний ефект у формуванні особистості своїх підлеглих.

Він виховує своїм особистим прикладом відношення до справи, професійною компетнцією, навчанням. Функція вихователя містить у собі й дисциплінарні методи заохочення й покарання, якщо співробітники порушують регламент роботи або порушують моральні принципи життя колективу.

б) функція предствництва. Керівник – офіційна особа, яка представляє групу в зовнішньому соціальному середовищі. Він повинен добре володіти навичками культурного спілкування, гідними манерами, мімікою й пантомімікою, культурою мови [3].

Комунікативну компетенцію майбутнього землевпорядника можна розглядати як складову спілкування, що є дуже важливим, оскільки ця робота безпосередньо пов'язана зі спілкуванням. Консультування населення з приводу земельних питань та суперечок, ознайомлення широкого загалу з нововведеннями в землевпорядній галузі є важливою складовою фаху.

Під комунікативною компетенцією розуміємо здатність установлювати і підтримувати необхідні контакти з іншими людьми, певну сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування. Комунікативна компетенція передбачає вміння змінювати глибину й коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера по спілкуванню.

Виокремлюють такі складові комунікативної компетентності:

– орієнтованість у різних ситуаціях спілкування, яка заснована на знаннях і життєвому досвіді індивіда [6];

– спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних відносин і умов соціального середовища [6];

– адекватна орієнтація людини в самій собі – власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації [1];

– готовність і вміння набувати контакти з людьми [1];

– внутрішні засоби регуляції комунікативних дій [2];

У якості комунікативної компетенції Ю. Крижанська та В. Третьяков виокремлюють знання, уміння та навички конструктивного спілкування [4].

Незважаючи на використання різних дефініцій, усі автори наголошують на сформованості вмінь комунікативно доречного використання мовних засобів.

Усі названі компоненти професійної компетентності тісно пов'язані, утворюючи складну структуру, яка формує „ідеальну модель” фахівця, визначає його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність виявляється й може оцінюватися тільки при виконанні певних завдань у межах професії землевпорядника.

Перспективи подальших досліджень порушеної проблематики вбачаємо в розробці методичних рекомендацій щодо формування

складових професійної компетентності майбутніх землепорядників засобами фахових дисциплін.

Список використаної літератури

1. Жуков Ю. М. Введение в практическую социальную психологию / под ред. Ю. М. Жукова, Л. А. Петровской, О. В. Соловьевой. – М. : Смысл, 1996. **2. Жуков Ю. М.** Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растянников. – М. : 1990. **3. Конотопцев О. С.** Управління людськими ресурсами / О. С. Конотопцев. – К. : Слово, 2010. – 131 с. **4. Крижанская Ю. С.** Грамматика общения / Ю. С. Крижанская, В. П. Третьяков – Л. : 1990. **5. Кристопчук Т. Є.** Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у професійній підготовці землепорядників в аграрному коледжі : автореф. дис. ... к.п.н. / Кристопчук Т. Є. – Вінниця : ИФП НАНУ, 2008. – 30 с. **6. Кузьмин Е. С.** Коллектив. Личость. Общение : словарь социально-психологических понятий / под. ред. Е. С. Кузьмина и В. Е. Семенова. – Л. : Лениздат, 1987.

Данкєєва О. Складники професійної компетентності майбутнього землепорядника

У статті зроблено спробу довести, що всі компоненти професійної компетентності тісно пов'язані, утворюючи складну структуру, яка формує „ідеальну модель” фахівця, визначає його особистісно-діяльнісну характеристику, оскільки компетентність виявляється й може оцінюватися тільки при виконанні певних завдань у межах професії землепорядника. Запропоновано структуру моделі професійної компетентності майбутніх землепорядників.

Ключові слова: професійна компетентність, предметна компетенція, правова компетенція, технічна компетенція, управлінська компетенція, комунікативна компетенція.

Данкєєва О. Элементы профессиональной компетентности будущих землеустроителей

В статье отражена попытка доказать, что все компоненты профессиональной компетенции тесно связаны, образуя сложную структуру, которая формирует «идеальную модель» специалиста, определяет его личностно-деятельную характеристику, поскольку компетентность определяется и может оцениваться только при выполнении определенных заданий в рамках профессии землеустроителя. Предложена структура профессиональной компетентности будущих землеустроителей

Ключевые слова: профессиональная компетентность, предметная компетенция, правовая компетенция, техническая компетенция, управленческая компетенция, коммуникативная компетенция.

Dankeeva O. Elements of Professional Competence of Future Land Managers

Formation of professional competence of future land managers as psychological and pedagogical problem. All components of occupational competence are very coherent and form a complex structure which defines “a perfect model” of a professional. It defines his personal and occupational characteristics as competence can be shown and evaluated only by performing certain tasks within a profession of land use planner.

Key words: Occupational competence, subject competence, judicial competence, technical competence, administrative competence, communicative competence.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Чернуха Н. М.

УДК 37.(09)+371.381

А. Ємельова

ІДЕЇ ТРУДОВОГО ВИХОВАННЯ В СПАДЩИНІ ОСВІТНІХ ДІЯЧІВ УКРАЇНИ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ

Типовою особливістю української педагогіки кінця ХІХ – початку ХХ століття був процес інтенсивного розвитку теорії виховання, надання їй самостійного статусу в межах педагогічної науки. Головним епіцентром активних дискусій та ідейної боротьби на той час була проблема людини і пошук шляхів її оптимального виховання. Безперечно, визначальним питанням різних науково-педагогічних течій поставало питання про виховний ідеал, мету і сутність виховання, його засоби і завдання.

Трудове виховання підростаючого покоління зазначеного періоду привертало значну увагу педагогів, науковців та громадськості. Вони не лише визнавали, що у формуванні юної особистості трудове навчання й виховання відіграють надзвичайно важливу роль, а й зробили численні спроби впорядкувати цей процес.

Підтверджує зазначене творча спадщина відомих вітчизняних педагогів К. Ушинського, М. Корфа, Б. Грінченка, І. Франка, Л. Українки, Т. Лубенця, Я. Чепіги, С. Русової, які багато уваги приділили розробці ідей трудового виховання підростаючого покоління.

Мета статті полягає в дослідженні ідей трудового виховання спадщини освітніх діячів України кінця ХІХ – початку ХХ століття.

Одним із перших на велике значення праці у формуванні підростаючого покоління вказував основоположник педагогічної науки і

народної школи в сузір'ї корифеїв світової педагогічної думки – Костянтин Дмитрович Ушинський (1824 – 1870). У педагогічній спадщині педагога особливе місце належить трудовому вихованню, адже він був переконаний, що тільки в трудовій діяльності формується й розвивається особистість людини.

Підкреслюючи значущу моральну, виховну роль праці у становленні людини як особистості, К. Ушинський писав: „...животворний уплив особиста праця має лише на того, хто працює. Матеріальні плоди праці можна відібрати, успадкувати, купити, але внутрішньої, духовної, животворної сили праці не можна ні відібрати, ні успадкувати, ні купити за все золото Каліфорнії; вона залишається в того, хто працює” [9, с. 107]. Педагог був переконаний, що „без особистої праці людина не може йти вперед, не може залишатися на одному місці, а буде йти назад” [9, с. 108].

К. Ушинський приділяв велику увагу ролі школи в трудовому вихованні дітей. Він підкреслював, що виховання, якщо воно бажає щастя людині, повинно виховувати не для щастя, а готувати до трудового життя. Виховання повинне розвинути в людині звичку і любов до праці; повинне дати їй можливість відшукати для себе працю в житті.

У школі, на думку К. Ушинського, діти, передовсім, мають отримати інформацію про трудову діяльність людей. На це, зокрема, було спрямовано навчальні книги Костянтина Дмитровича „Родное слово” (для дітей молодшого віку) та „Детский мир” (для дітей старшого віку). Розповідаючи про різні професії, педагог знайомить дітей із видобутком і обробленням на виробництві основних природних матеріалів, із виготовленням необхідних речей і предметів, підкреслює, що праця людей є необхідною умовою їхнього життя.

К. Ушинський „наполягав на введенні ручної праці як навчального предмета й уважав, що в усіх школах потрібно вивчати „технічні основи промисла”, у чоловічих гімназіях – ремесла, а в жіночих – рукоділля, шиття, домоведення. Особливого значення, як важливому виховному чиннику, він надавав сільськогосподарській праці, тому кожна сільська школа, на його думку, повинна мати земельну ділянку для організації педагогічно обґрунтованої дитячої праці” [6, с. 242].

Як бачимо, на думку К. Ушинського, трудове виховання дітей мало виховати невтомне прагнення до праці. Любов до праці – найкраща спадщина, яку можна залишити своїм дітям (і бідним, і багатим).

Педагогічні погляди К. Ушинського мали великий вплив на діяльність відомого земського діяча Катеринославщини, педагога-демократа Миколи Олександровича Корфа (1834 – 1883). Наслідуючи ідеї К. Ушинського, педагог наголошував на доцільності введення уроків праці та відкриття при початкових школах майстерень для загальної трудової підготовки учнів. Він справедливо вважав, що у школу слід вводити таку працю, яка дасть „...дійсне і бажане об'єднання

розумової роботи з механічною працею в інтересах суспільного розвитку, виховання і практичного життя” [2].

Використовуючи прогресивні методи навчання, М. Корф створив спеціальну програму предметів для сільських шкіл, розраховану на три роки. По закінченню школи дитина пізнавала навколишнє середовище, фауну і флору, була ознайомена з питаннями ведення сільського господарства, гігієною, природознавством та елементарним кресленням [1, с. 69].

Естафету своїх попередників підхопив і Борис Дмитрович Грінченко (1863 – 1910) – письменник, педагог, громадський діяч, головним завданням народної школи вбачав підготовку дітей до майбутнього трудового життя.

Педагог велику увагу приділяв трудовому вихованню, вважаючи, що це забезпечує кращий фізичний розвиток, формує спритність, навички володіння інструментом. Окреслені думки педагог виклав у творах: „Каторжна”, „Грицько”, „Украли”, „Кавуни”, „Панько”, „Батько і дідусь”.

З ініціативи Б. Грінченка в Олексіївській школі були створені майстерні, де викладалися уроки ручної праці. При цьому педагог запозичив досвід учителів Фінляндії, де в 1866 р. ручна праця в усіх школах стала рівноправним і обов’язковим предметом [5, с. 207].

Глибоко хвилювали проблеми трудового виховання видатного українського письменника, просвітителя, освітнього діяча, педагога-публіциста Івана Яковича Франка (1856–1916). Його виховним ідеалом була всебічно розвинена людина – розумово і фізично, якій властиві високі моральні якості, естетичні смаки, працьовитість, самостійне мислення.

Як зазначає дослідник О. Максимчук, І. Франко у своїх творах розкривав цінні картини трудового життя українських селян та робітників, які сприяли утвердженню переконання в юних душах необхідності праці, гостро критикував стан офіційної школи, її відірваність від життя, пропагував ідею поєднання навчання з продуктивною працею в майбутньому суспільстві [4, с. 36].

Трудове виховання й підготовку дітей до праці І. Франко вважав найважливішим завданням народної школи. Педагог акцентував увагу на тому, щоб із школи виходили розумні й розвинені працівники, що наукові знання набувають цінності тільки тоді, коли їх можна застосувати в трудовій діяльності. Письменник був переконаний, що наука відкриває, а праця перетворює в діло, у життя; прогрес науки можливий тільки в поєднанні її з працею [4, с. 36].

Педагогічні, філософські, соціально-естетичні погляди Лесі Українки (1871 – 1913) стали значним внеском у царині становлення українського шкільництва, теорії і практики навчання і виховання учнівської молоді.

Праця і трудове виховання молоді посідають чільне місце в діяльності Лариси Петрівни. Вона була сама зразком невтомного трудівника. Долаючи хворобу, до останніх днів не припиняла творчу роботу й все її життя було безкінечною працею і боротьбою [11, с. 298].

Важливо відзначити творчу спадщину одного з поборників прогресивної демократичної педагогіки й освіти – Тимофія Григоровича Лубенця (1855–1936 рр.). Він належав до тієї плеяди педагогів-методистів кінця XIX – початку XX ст., що присвятили своє життя боротьбі за народну школу й розвиток педагогічної науки. У спадщині ученого знаходимо ідеї організації трудового навчання: „ручна праця повинна приносити реальну користь селянам, щоб їхні діти навчилися виготовляти граблі, вила, уміли полагодити сани, зробити вісь у воза або надягти на неї колесо” [3, с. 451].

У розробленні своєї програми з ручної праці Т. Лубенець брав до уваги погляди трудового селянства на цей предмет. Він писав: „Усюди селяни виявляють бажання, щоб при школі у них були ремісничі відділи, де б їх дітей учили різних ремесел, необхідних у сільськогосподарському побуті, що мало б великий вплив на поліпшення економічного становища селян” [3, с. 450].

Поміж багатьох талановитих діячів України чільне місце посідає Яків Феофанович Чепіга (Зеленкевич) (1875 – 1938 рр.), творча спадщина якого – яскраве свідчення активного розвитку вітчизняної педагогічної науки у першій третині XX ст.

На думку Я. Чепіги, ручна праця в школі повинна стати „головним двигуном у розумовому розвитку учнів”. Він уважав, що ручна праця у школі повинна стати умовою гармонійного розвитку дитини. „Треба, – зазначав він, – дбати, щоб ручна праця не обернулася в суто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – у ручній праці повинні культивуватися творчість, фантазія, розум і воля” [10, с. 24].

Ставлення Я. Чепіги до трудового навчання цікаве тим, що ручна праця розглядається ним як засіб ознайомлення учнів із виробничим довкіллям (вивчення сільськогосподарської техніки та екскурсії на промислове виробництво).

Достатньо уваги трудовому вихованню підростаючого покоління приділила Софія Федорівна Русова (1856 – 1940). Оскільки її наукові інтереси і практична робота були пов’язані з вихованням дітей дошкільного віку, то в доробку вченої проблеми трудового виховання висвітлено, передовсім, стосовно дітей цієї вікової групи. Прикладом є такі праці: „Дитячий сад на національному ґрунті”, „Націоналізація дошкільного виховання”, „Дошкільне виховання”, „Нові методи дошкільного виховання” та ін.

С. Русова особливу роль у становленні дитини відводила праці і вважала, що трудове виховання доцільно розпочинати в сім’ї. Зразковою вона вважала сім’ю, у якій батьки в силу життєвих обставин змалку

залучають дитину до праці. „Перш за все, – зазначала педагог, – ми мусимо виховати в дитини нахил до праці, звичку вважати працю найпершим обов’язком. А для цього необхідно спочатку пропонувати лише приємну працю, а потім сформувані в дітей такі прагнення, завдяки яким будь-яка, навіть тяжка праця, виконуватиметься залюбки, весело, гуртом” [7, с. 67].

Особливого значення С. Русова надавала дитячій ручній праці. У статті „Дошкільне виховання” (1918 р.) вона зазначає, що „ручну працю треба розпочинати з найпростішої, щоб діти відразу могли без сторонньої допомоги виконати за тим зразком, що його подасть керівник школи. Треба дібрати потрібний матеріал і терпляче, не перешкоджаючи дітям, самостійно ним оперувати. Ручна праця може бути або загальнокорисною – витирати меблі, підмітати, чистити яку-небудь річ, плекати рослини, вишивати грубими гачками по картону, в’язати дерев’яними спицями, або може бути естетично-декоративна, ілюстративна, психологічна. Бо ж усе навколо дитини має бути гарне, школярі повинні прикрашати свої зшитки, оздоблювати їх чи вишиванням, чи малюванням” [8, с. 167 – 168].

С. Русова сформулювала основні вимоги до праці, які забезпечують виховний ефект: праця має бути доступною, творчою, цікавою, посилююю, розрахованою в часі, вабити процесом і захоплювати результатом; під час праці діти мусять усвідомити трудове завдання і його значення; завдання повинно бути виконаним якнайкраще і доведеним до кінця, праця має відповідати віковим та індивідуальним особливостям дітей, сприяти їх розумовому, фізичному, моральному та естетичному розвитку. Лише за таких умов праця розвиває силу волі, наполегливість у досягненні мети, стимулює самостійну творчість дітей.

На початку ХХ ст. утверджувалася парадигма трудової школи, ідеї якої підтримувала С. Русова. У книзі „Єдина діяльна (трудова) школа”, учена звертала увагу на те, що сучасна школа має відповідати новим науковим і життєвим вимогам, а сучасне виховання – ґрунтуватися на психології дитини, що потребує розвитку волі, активності й самодіяльності відповідно до вимог суспільства й держави. Найкращим шляхом для досягнення цієї мети, відзначає С. Русова, сучасна педагогіка вважає створення замість пасивної школи – трудової або, за висловом педагогів, діяльної школи. Саме цей вираз, на думку педагога, найбільш відповідає тому значенню, яке має нова школа, що ґрунтується на кращих традиціях ремісничих, трудових шкіл. С. Русова наголошувала саме на вживанні терміна „діяльна”, а не „трудова” школа, бо трудова викликає в уяві важку ремісничу працю [7, с. 111].

С. Русова звертала увагу на те, що праця є методом виховання та навчання, за допомогою якого найкраще розвиваються всі здібності дитини. Завдання діяльної школи вона вбачала не в тому, щоб „випустити доброго тесляра або слюсара”, а в тому, щоб надати дітям

змогу своїми фізичними силами ознайомитися з усіма необхідними в житті знаряддями.

Проведене дослідження дало нам змогу зробити висновок, що видатні українські педагоги у своїх працях приділяли чільну увагу питанням трудового виховання, зокрема, довели виховне значення правильно організованої праці та обґрунтували необхідність запровадження праці як навчального предмета в школу.

Перспективи подальших розвідок убачаємо у дослідженні ідей трудового навчання та виховання прогресивних педагогів Катеринославської губернії в кінці XIX – початку XX століття.

Список використаної літератури

- 1. Білецький О.** Реалізація ідей прогресивних педагогів у національних школах Катеринославщини (друга половина XIX ст.) / О. Білецький // Рідна школа. – 2003. – №4. – С. 68–70.
- 2. Корф. Н. А.** Наши педагогические вопросы. – М. : Тип. Тов-ва И. Д. Сытина, 1882. – 10 с.
- 3. Лубенец Т.** Педагогические беседы. – СПб. : Школа и жизнь, 1913. – 551с.
- 4. Максимчук О. В.** Система трудового виховання в педагогічній спадщині І. Г. Ткаченка : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки” / О. В. Максимчук. – Кіровоград., 2002. – 234 с.
- 5. Медвідь Л. А.** Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : [навч. посіб]. / Л. А. Медвідь – К. : Вікар, 2003. – 335 с. – (Вища освіта XXI століття).
- 6. Огієнко Д. П.** Проблема трудового виховання учнів у педагогічній спадщині К. Д. Ушинського / Д. П. Огієнко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія Педагогічні науки : збірник. – Чернігів, 2008. – Вип. 56. – С. 241 – 243.
- 7. Русова С.** Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / С. Русова; за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 2. – 320 с.
- 8. Русова С.** Вибрані педагогічні твори : у 2 кн. / С. Русова; за ред. Є. І. Коваленко; упоряд., передм., прим. Є. І. Коваленко, І. М. Пінчук. – К. : Либідь, 1997. – Кн. 1 – 272 с.
- 9. Ушинський К. Д.** Вибрані педагогічні твори: в 2 т. / редкол. : В. Н. Столетов (голова) [та ін.]. – К. : Рад. школа, 1983. – Т. 1 : Теоретичні проблеми педагогіки / склав і підгот. до друку Е. Д. Дніпров; за ред. О. І. Піскунова. – 488 с.
- 10. Чепіга Я. Ф.** Проект української школи // Світло. – 1913. – № 4. – С. 24–25.
- 11. Черненко В. О.** Ідея національного виховання у творчій спадщині Лесі Українки / В. О. Черненко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка 2010. – № 16 (203). – Ч. II. – С. 294 – 298.

Смельова А. Ідеї трудового виховання в спадщині освітніх діячів України кінця XIX – початку XX століття

У статті охарактеризовано ідеї трудового виховання в спадщині вітчизняних педагогів К. Ушинського, М. Корфа, Б. Грінченка, І. Франка, Л. Українки, Т. Лубенця, Я. Чепіги, С. Русової.

Ключові слова: трудове виховання, трудове навчання, трудова підготовка, праця, ручна праця.

Емелева А. Идеи трудового воспитания в наследии деятелей образования Украины конца XIX – начала XX века

В статье охарактеризованы идеи трудового воспитания в наследии отечественных педагогов К. Ушинского, Н. Корфа, Б. Гринченко, И. Франко, Л. Украинки, Т. Лубенца, Я. Чепиги, С. Русовой.

Ключевые слова: трудовое воспитание, трудовое обучение, трудовая подготовка, труд, ручной труд.

Emeleva A. Ideas of Labour Education in the Heritage of Ukrainian Pedagogues end of the XIX-th Beginning of the XX- th Century

The article deals with ideas of labour education in the heritage of Ukrainian pedagogues: K. Ushinsky, M. Korff, B. Hrinchenko, I. Franko, L. Ukrainka, T. Lubenets, J. Chepiga, S. Russova.

Key words: labour education, labour training, labour preparation, labour, hand labour.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бакум З. П.

УДК 378.22.016 : 81

О. Копусь

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ У ФАХОВУ ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ-ФІЛОЛОГІВ

Реалізація лінгвістичного, лінгводидактичного й педагогічного напрацювань науковців відіграє важливу роль у загальному процесі становлення і розвитку української лінгводидактики вищої школи, реформуванні й оновленні вітчизняної мовної освіти. У зв'язку з цим актуалізувалась як важлива наукова проблема розроблення й упровадження сучасних ефективних підходів для формування фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів, зокрема: *суб'єктно-діяльнісного, комунікативно-діяльнісного, синергетичного, контекстного* підходів.

Метою статті передбачено розгляд ефективних підходів, що сприяють формуванню фахової лінгводидактичної компетентності майбутніх магістрів-філологів в умовах вищого педагогічного закладу.

Аналіз праць сучасних дидактів, психологів, лінгводидактів, які розглядають процес навчання як розвиток особистості і роль діяльності особистості в цьому процесі дозволив виокремити основні положення суб'єктно-діяльнісного підходу:

- навчання і розвиток особистості перебувають у єдності, причому навчання стимулює розвиток;
- навчання для особистості є спонуканням до дій, які вдосконалюють розумові процеси;
- учень, студент, магістрант повинен випробувати ті дії та операції, за допомогою яких знання складаються в систему ідей та понять;
- провідна роль навчання в розвитку особистості полягає у змісті засвоєних знань, похідними від яких є методи навчання, форми його організації [1].

Студіювання спеціальної літератури дозволяє констатувати, що навчання мови у школі та вищому навчальному закладі відбувається шляхом усвідомленого і довільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діяльнісного акту) з подальшою автоматизацією і включенням у більш складні дії. У цьому, на наш погляд, полягає діяльнісна основа лінгводидактики. Більшість авторів теорії мовленнєвої діяльності та теорії комунікації визнають пізнавальну діяльність єдиним засобом опанування мови.

Навчально-пізнавальна діяльність як одна з форм пізнавальної діяльності людини зосереджується в мовних знаках. Передовсім це стосується елементів рідної мови. Як зазначає І.Зимня, „значення слів рідної мови, що виступають єдністю „спілкування та узагальнення” опосередковують процеси відображення дійсності дитиною, специфічно людську абстрактно-логічну форму пізнавальної діяльності [2, с. 32]. Реалізація у вітчизняній психології та лінгвістиці діяльнісного підходу до розгляду мови як єдності мовленнєвої, розумової або текстової діяльності в загальній структурі особистості сприяла утвердженню діяльнісного підходу і в потрактуванні процесів оволодіння мовою, її навчання [3].

Зміст навчання за суб'єктно-діялісним підходом складають мовні та мовленнєві знання, уміння, навички не стільки як результат, скільки як сама навчально-пізнавальна діяльність, яку схематично можна зобразити так:

**знання (декларативні і процесуальні) → уміння – дії →
навички – операції**

Методика навчання мови отримала теоретичне обґрунтування того факту, що в кожного магістранта в процесі навчання формується свій специфічний метод розв'язання проблеми, виконання завдання, спосіб досягнення навчальних цілей, здійснення контролю та

маніпулювання інформацією. Якщо протягом багатьох років методисти, як зазначає О. Любашенко, вивчали лише процес навчання, то розвиток когнітивістики змусив їх звернути увагу на діяльність засвоєння знань і визнати значущість тактик, механізмів і стратегій обробки навчального матеріалу учнями та студентами.

Втіленням суб'єктно-діяльнісного підходу в процес засвоєння української мови в середній школі можна вважати наукові розробки О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Карамана, М. Пентилюк, І. Хом'яка та ін. На думку Т. Донченко, для вчителя важливо знати, що являє собою мовлення як вид діяльності, як відбувається процес породження та сприйняття висловлювання, щоб у процесі навчання врахувати педагогічні умови і засоби впливу на формування мовленнєвих умінь та навичок [4, с. 87].

Суб'єктно-діяльнісний підхід у статті тлумачиться не як поєднання двох традиційно визнаних підходів (суб'єктного та діяльнісного), а як змістова і процесуальна інтеграція, основними категоріями якого є діяльність та її виконавці-суб'єкти; діяльність навчання мови (зокрема у вищому навчальному закладі) розглядається як *кероване та усвідомлене* (з позиції суб'єктів – викладача та магістранта) *оволодіння змістом навчання*, який обіймає мовні та мовленнєві знання, уміння (дії), навички (операції), а також *оволодіння методами навчання*.

Суб'єктно-діяльнісний підхід дозволяє подолати деякі обмеження традиційної дидактики і розглядати навчально-виховний процес у магістратурі одночасно як діяльність та процес співдіяльності, що дає можливість фіксувати відношення між їхніми суб'єктами. Цілісна координована та керована співдіяльність за таких умов має ознаки парадигми, в якій розкривається та виявляється основне *відношення* між:

- лінгвістичними і лінгводидактичними дисциплінами;
- навчальною співдіяльністю: усвідомленим учінням та дидактичним керуванням;
- суб'єктами, які здійснюють цю співдіяльність: викладачем та магістрантом.

Лінгводидактичну підготовку майбутніх магістрів-філологів з погляду науковців З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, В. Дороз, Т. Донченко, С. Карамана, Л. Мацько, М. Пентилюк доцільно здійснювати, спираючись на **комунікативно-діяльнісний підхід**, що значною мірою сьогодні відповідає принципам гуманізації та демократизації освіти, активізації пізнавальної діяльності магістрантів, забезпечує керовану співдіяльність викладача і магістранта, спрямовану на формування фахових компетенцій.

Комунікативно-діяльнісний підхід характеризується тим, що магістрант стає рівноправним учасником навчально-виховного процесу на всіх етапах його реалізації у вищому педагогічному закладі, в якому закладено весь методично і технологічно адаптований теоретичний матеріал комунікативно-базового ядра лінгвістичних та

лінгводидактичних дисциплін з потужним дидактичним компонентом; полікультурним, соціокультурним, які репрезентують найрізноманітніші тексти професійного спрямування, що слугують засобом духовного й комунікативного зростання суб'єктів навчальної діяльності.

Комунікативно-діяльнісний підхід реалізується шляхом взаємопов'язаного та цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності (аудіювання – говоріння – читання – письмо), формування мовних, мовленнєвих, комунікативних компетенцій і передбачає широке застосування інтегративних методів навчання, оптимальне поєднання індивідуальної, фронтальної, групової форм організації навчального процесу.

Комунікативно-діяльнісний підхід у лінгводидактичній підготовці майбутніх магістрів-філологів реалізує принцип комунікативності, що спирається на традиції розвитку зв'язного мовлення. Проблема комунікативності не є новою, оскільки вона досліджується філософами, психологами, педагогами, лінгводидактами.

Центральною категорією комунікації є категорія розуміння, яка, як зазначає С. Бондар, з точки зору філософії, являє собою процес освоєння смислового змісту тексту [5]. Інтерпретація ж, зауважує дослідниця, передбачає його перетворення, трансформацію, продукування, згортання, розгортання подій, сюжетних ліній, понять, явищ і завжди здійснюється на основі взаємодії смислових цілісностей, являє собою процес переосмислення наявних знань, їх якісне перетворення і поглиблення.

Комунікативно-діяльнісний підхід спрямований на формування в магістрантів комунікативної компетенції – здатності користуватися мовою залежно від конкретної ситуації. Такий підхід потребує розгляду лінгвістичної теорії як інструмента для практичного оволодіння мовою. Практична спрямованість вивчення мови передбачає не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування, створення на заняттях таких умов, які б спонукали магістрантів спілкуватися, висловлювати свої думки, доводити власні переконання, впливати на співрозмовників.

Цьому сприяють різноманітні вправи і завдання, що впливають із потреб, цільових настанов спілкування (висловити своє враження, довести певне наукове положення, поінформувати, переконати співрозмовника, з'ясувати ставлення іншої людини). Комунікативні вправи мотивують і підтримують потребу магістрів у спілкуванні, послідовно формують комунікативні компетенції, забезпечують перехід від репродукції до самостійного продукування, до непередготовленого (спонтанного) мовлення в різних ситуаціях спілкування.

Комунікативні ситуації спілкування – це не тільки певний інтелектуальний процес, але й напружена духовно-пізнавальна діяльність особистості, яка спирається на загальнолюдські цінності і спрямована як назовні, так і всередину. Магістрант таким чином, набуває можливості

актуалізувати свій духовний світ, світоглядні настанови й особистісні переконання, що є стимулом для реалізації творчого підходу до своєї професійної діяльності.

Сучасними психологами та дидактами визначено комунікативні вміння, оволодіння якими сприяє формуванню особистості, здібної до продуктивного спілкування: уміння міжособистісної комунікації, що включають використання невербальних засобів спілкування, передавання раціональної і емоційно інформації тощо; міжособистісної взаємодії (здібність до встановлення зворотного зв'язку, до інтерпретації значення у зв'язку із зміною довкілля); міжособистісного сприйняття (вміння сприймати позицію співрозмовника, чути його, а також імпровізаційною майстерністю, що включає вміння без попередньої підготовки включатись у спілкування та організувати його). Здатність встановлювати, підтримувати контакт визначено дидактами як комунікативна компетентність [6].

Комунікативна взаємодія викладача та магістрантів відбувається переважно у словесній формі – в процесі мовленнєвого спілкування. Задіяне в комунікативний процес слово, є фактом комунікації. За формою і змістом воно спрямоване на іншу людину. Вербальна комунікація може бути спрямована на окремого магістранта, групу, і має діалоговий характер.

Комунікативна взаємодія характеризується досить значним спектром мовленнєвих якостей, якими повинен бути наділений майбутній магістр-філолог. Це зокрема: правильність мовлення (бездоганність з погляду лексики, вимови, наголосу, правильної побудови фраз); якість мовлення, що зумовлюють дієвість мовлення як засобу навчання і викладання; змістовність мовлення (ясність, простота, доступність викладу); стрункість викладу повідомлення, послідовність у підвищенні складності); спрямованість мовлення (в ній враховується ступінь сприйняття слухачем того, про що йдеться); емоційність мовлення; вольові якості мовлення (велика сила переконання і навіювання); співвідношення ситуативної і контекстної мови/ вміння будувати розповідь достатнього об'єму (кількість речень), висловлюватись послідовно, згідно плану, без повторень, розповідати самостійно, без підказок, навідних запитань, використовувати точний словник); інтонаційна виразність мовлення (мелодійність, плавність, ритмічність, чистота) [7].

Дослідниками теорії комунікації визначено такі ознаки мовлення: *комунікативні* (спрямованість на партнера, різноманітність і виразність, активне використання невербальних засобів спілкування на вербальні контактано-встановлюючі засоби спілкування (привітання, запрошення до розмови, звертання), володіння елементарними словесними формулами мовного етикету); *когнітивні* (розуміння просторово-часових характеристик ситуації спілкування (час, місце, зміст дії), розуміння емоційного змісту ситуації спілкування (емоційний

стан дієвих осіб), розуміння змісту спілкування (про що йде мова); *лінгвістичні*: (словникове багатство, граматична правильність (відмінювання, узгодження), фонетичні властивості (звуковимова, дикція, сила голосу, інтонація); довільність мовлення (прагнення до розгорну тості, логічності, зв'язності, забезпечення розуміння свого мовлення іншими, управління мовленням, його зміна в разі потреби, характер висловлювання (репродуктивний, творчий) [8].

Комунікативні якості мовлення – це реальні властивості її змістової і формальної комунікації. Саме система цих властивостей визначає ступінь комунікативної досконалості мови. Прояв комунікативних якостей мовлення у процесі діяльності утворюють таку структуру, яка спроможна регулювати особистісне ставлення магістранта до ролі мовленнєвої діяльності, характеризують різний рівень готовності особистості майбутнього магістра-філолога до навчально-мовленнєвої діяльності і проявляються у свідомому, індивідуальному позитивному сприйнятті конкретних комунікативних якостей мовлення як компонента професіоналізму.

Фундаментальні розробки Ф. Бацевича, В. Буданова, В. Лутая, О. Чалого доводять, що сучасна стратегія навчальної діяльності повинна спиратися на наукову парадигму, в центрі якої знаходиться *синергетика* – нова продуктивна міждисциплінарна теорія, яка дає можливість плідного вивчення процесів становлення й розвитку складних відкритих систем. Проведені дослідження зазначених учених підтверджують, що синергетика для освіти відкриває багатомірне, багатопланове синтетичне мислення за рахунок взаємодії стратегії обробки інформації лівою та правою півкулями мозку людини [9; 10].

Синергетика складає основу синергетичної парадигми сучасного навчання як у середніх, так і у вищих навчальних закладах, яка за своєю суттю є протилежною ідеям та принципам раціональної (науково-технократичної) парадигми. Раціональна парадигма відбиває мету і завдання традиційної системи освіти, яка спирається на принципи класичної науки. Проте у природі більшість систем є складними і здатними до самоорганізації. Способи розвитку таких систем важко передбачити, позаяк між ними постійно відбувається обмін енергією, речовинами та інформацією [11, с. 6].

Для *синергетичного підходу* характерні такі принципи:

- визнання першорядності процесу пізнання і знаходження кожним учасником навчального процесу істини, залучення магістранта до пошукової та дослідницької діяльності на занятті через індивідуалізацію навчання;
- формування „суб'єкт-суб'єктних” відносин між магістрантами та викладачами, цінність педагогічного співробітництва з використанням діалогових та полілогових моделей спілкування, багатих на імпровізації і багатоваріантність результатів пошуку;

- орієнтація не лише на результати, а й на сам процес досягнення цього результату навчання;
- рівність, взаємоповага й довіра до пізнавальних можливостей магістрантів, віра в їхні творчі можливості, реалізація принципу людиноцентризму, створення оптимальних умов для забезпечення успіху кожного в навчанні;
- нова модель управління навчально-виховним процесом, яка ґрунтується на прогнозуванні відчуття радості, задоволення від співпраці; прагнення до постійного самовдосконалення, лідерства в студентському колективі взагалі й на занятті зокрема;
- спрямування на постійне оновлення знань, розширення світогляду, професійних інтересів магістрантів, забезпечення глибини знань, необмежених навчальними програмами;
- можливість регіонального втручання в ресурси (складання навчальних планів, програм, введення авторських спецкурсів, спецсемінірів, практикумів тощо);
- магістрант є продуктом своєї власної навчальної й науково-дослідницької діяльності, займає активну позицію у здобутті знань;
- магістрант і викладач – рівноправні учасники навчального процесу;
- середовище навчання стає гнучким як щодо часу, так і щодо місця проведення занять (навчальні дисципліни можуть вивчатись
 - різних групах за фаховими інтересами);
 - методи оцінювання навчальних досягнень магістрантів різноманітні (за бальною системою, з оцінюванням кожного виду роботи, із залученням до самоконтролю й самооцінки своєї навчальної та науково-дослідницької діяльності).

В. Лутай зазначає, що на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати і діалог культур, і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік сучасного людства, тобто „перетворення чужого на вороже”, по-друге, вирішити складну проблему про те, що є позитивним у даній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що є негативним, тобто потребує ліквідації [11].

Отже, на засадах синергетичної парадигми можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти, тобто формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами. Однак, хоч синергетичні ідеї дедалі поширюються у сучасному науковому і освітянському просторі, але вони ще не прийняті ні в ЮНЕСКО (що визнала відсутність концепції освіти, яка б відповідала сучасності), ні керівниками науки і освіти в будь-якій країні [12].

У функціональному полі вітчизняної дидактики та лінгводидактики існують різноманітні теоретико-методологічні підходи до

організації процесу формування готовності магістрантів до дослідницької діяльності, з-поміж яких провідна роль відводиться **контекстному підходу**, у запровадженні якого вбачаємо один з ефективних шляхів розвитку професійної комунікативної майстерності майбутніх магістрів-філологів. Контекстний (моделювальний) підхід ґрунтується на моделі, яка створює систему переходів від навчальної діяльності до діяльності педагогічно зорієнтованої. Проблему запровадження контекстного підходу у вищій школі багатоаспектно досліджували А. Вербицький [13], В. Сластьонін [14], М. Пентилюк [15] та ін.

А. Вербицький слушно зазначає, що „здатність та уміння використовувати контекст робить систему сприйняття людини набагато досконалішою, оскільки контекст дає правила, за якими будується перцептивний світ” [13]. На думку В. Сластьоніна, „контекстне навчання професійно зорієнтоване. Всі знання при цьому даються та вивчаються лише в контексті з майбутньою професійною діяльністю. Загальною основою різних методик стає професійний контекст. Концепція контекстного навчання продуктивна під час професійного навчання в різних типах навчальних закладів” [14]. Контекстний (моделювальний) підхід базується на моделі, що окреслює систему переходів в умовах педагогічного вишу від навчальної діяльності до діяльності педагогічно зорієнтованої. Розроблення та реалізація контекстного підходу у ВНЗ уможлиблює формування готовності майбутнього магістра-філолога до інноваційної творчої діяльності, яка є однією із ознак професійної компетенції сучасного словесника. Формування готовності майбутніх магістрів до інноваційної діяльності при реалізації контекстного підходу виступає процесом динамічним, що змінює логіку переходу від нестандартного виконання навчальних завдань до інноваційної професійної діяльності, оскільки, по-перше, кожен магістрант від початку навчання віддає перевагу діяльній позиції, відповідно до якої діяльність поступово перетворюється з суто навчальної в професійно зорієнтовану; по-друге, інноваційна діяльність виступає системоутворювальною. Прикметною ознакою контекстного підходу є принцип побудови і розгортання не лише окремих навчальних дисциплін або спеціалізованих комплексів та спецкурсів, а й змістових компонентів, які так чи інакше стосуються всієї майбутньої професійної діяльності кожного окремого магістранта. На нашу думку, професорсько-викладацькому складу філологічних факультетів університетів варто постійно впроваджувати дослідницькі та творчі методи співпраці із магістрантами задля того, щоб процес професійного навчання не ставав процесом перевантаження магістранта другорядними завданнями.

Слушно вважаємо думку С. Карамана, що чільне місце у моделювальному (контекстному) підході відводиться текстам, які необхідно добирати не довільно, а у вигляді системи тем: Всесвіт – людство – народ – я; минуле – сучасне – майбутнє; мій університет сьогодні – яким я його бачу в майбутньому; розвиток методики від

давнини до сьогодення: проблеми, пошуки, перспективи; національне – загальнолюдське; краса в природі та людині, у мистецтві та мові; духовна спадщина рідного народу і людства; найвидатніші постаті в історії, освіті, мистецтві.

Останнім часом для позначення самодостатнього цілісного мовного вияву, співвідносного з поняттям *текст*, у науковому обігу функціонує термін *дискурс*, який розглядається як зв'язний текст у сукупності з екстралінгвістичними – прагматичними, соціокультурними, психологічними та іншими чинниками: текст, узятий в процесуальному аспекті, оскільки за своєю природою дискурс являє собою реальний процес усного мовлення, який може супроводжуватись паралельною фіксацією на письмі, здебільшого з опущенням стадії звукового вияву й відтворювати численні варіанти професійно зумовленої комунікації, які загалом слугують для магістрантів як асоціативні моделі фахового мовлення.

Реалізація висвітлених підходів для формування фахових компетенцій майбутніх магістрів-філологів дає змогу обґрунтувати методологію сучасної лінгводидактики, яка сприяє усвідомленню соціального значення обраної професії, свого місця у вирішенні проблеми якісної підготовки фахівця для різних галузей господарства, а також розвитку особистісної здатності до змін, критичного оцінювання власного життєвого та професійного досвіду, свідомого вибору шляхів та методів вдосконалення особистісних і професійних якостей.

Список використаної літератури

1. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т, Воронеж : НПО : „МОДЭК”, 2001. – 432 с. **2. Зимняя И. А.** Психологические особенности восприятия лекции в аудитории / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Знание, 1970. – 30 с. **3. Любашенко О. В.** Лінгводидактичні стратегії: проектування процесу навчання української мови у вищій школі: [монографія] / Олеся Вадимівна Любашенко. – Ніжин : Аспект – Поліграф, 2007. – 296 с. **4. Донченко Т. К.** Організація навчальної діяльності учнів на уроках рідної мови: [монографія] / Тамара Кузьмівна Донченко. – К. : Фундація ім. О. Ольжича, 1995. – 263 с. **5. Боднар С.** Термінологічний аналіз понять „компетенція” і „компетентність” у педагогіці: сутність та структура / Світлана Боднар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С 95 – 99. **6. Карпов А. В.** Психологический анализ деятельности педагога как методологическая основа исследования педагогического мышления // Психология профессионального педагогического мышления / Анатолий Викторович Карпов : под ред. М. М. Кашапова. – М. : Ин-т психологии РАН, 2003. – С. 7 – 30. **7. Яценко Т. С.** Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями : книга для вчителя / Яценко Т. С. – К. : Освіта, 1993. – 208 с. **8. Ярошенко А. О.** Ціннісний дискурс освіти :

[монографія] / Алла Олександрівна Ярошенко. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 156 с. **9. Бацевич Ф. С.** Духовна синергетика рідної мови : лінгвофілософські нариси / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Вид. центр „Академія”, 2009. – 187 с. **10. Буданов В. Г.** Трансдисциплінарне образование, технологии и принципы синергетики // Синергетическая парадигма: Многообразие поисков и подходов : Сб. ст. / Отв. ред. В. И. Аршинов и др. – М., 2000. – С. 285 – 304. **11. Лугай В. С.** Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів XXI століття. : Зб. наук. праць. Вип. 3 / За заг. ред. В. А. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – 244 с. **12. Вірковський А. П.** Синергетичний підхід до освітніх технологій навчання й виховання / А. П. Вірковський, Т. С. Гужанова // Вісник Житомирського держ. пед. ун-ту. – Житомир, 2003. – № 12. – С. 186 – 189. **13. Вербицкий А. А.** Компетентностный подход и теория контекстного обучения : матер. к четвертому заседанию методологического семинара, 16 ноября 2004 г. / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с. **14. Слостенин В. А.** Формирование личности учителя советской школы в процессе её профессиональной подготовки / Виталий Александрович Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 159 с. **15. Пентилюк М. І.** Професійна підготовка студентів-філологів : засвоєння лінгводидактичної термінології / М. І. Пентилюк // Дивослово. – 2005. – № 11. – С. 21 – 24. **16. Бондаревская Е. В.,** Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д, 1999. – 560 с. **17. Зимняя И. А.** Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / Ирина Алексеевна Зимняя // Дайджест. Школа-парк педагогічних ідей та технологій. – 2003. – № 4. – С. 18 – 23.

Копусь О. Упровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів

У статті розглянуто наукову проблему впровадження сучасних підходів у фахову підготовку майбутніх магістрів-філологів в умовах вищого педагогічного закладу.

Ключові слова: суб'єктно-діяльнісний, комунікативно-діяльнісний, синергетичний, контекстний підходи, майбутні магістри-філологи, вищий педагогічний заклад.

Копусь О. Внедрение современных подходов в профессиональную подготовку будущих магистров-филологов

В статье рассматривается научная проблема внедрения современных подходов в профессиональную подготовку будущих магистров-филологов в условиях высшего педагогического заведения.

Ключевые слова: суб'єктно-деятельностный, коммуникативно-деятельностный, синергетический, контекстный подходы, будущие магистры-филологи, высшее педагогическое заведение.

**Kopus O. Introduction of Modern Approaches to Professional
Pidgotovku Future Masters of Philology**

The article deals with the scientific problem of the introduction of the modern methods into professional training intended for the future masters-philologists within a teacher training university.

Key words: subjective and activity-oriented, communicative and activity-oriented, synergetic, contextual approaches, future masters-philologists, teacher training university.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф Горюшкіна О. М.

УДК 81'243:378.147

В. Лапіна

**ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ
„НАВЧАЛЬНИЙ ДІАЛОГ” У НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ**

Як показує аналіз наукової літератури, навчальний діалог – багатоаспектна проблема, предмет зацікавленості різноманітних царин. Його досліджували філософи, психологи, методисти, мовознавці та педагоги.

Розглянуті філософські праці К. Апеля, Аристотеля, М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Л. Виготського, В. Волошинова, Г. Гадамера, Ж. Піаже, Платона, Ю. Хабермаса, Цицерона, Л. Якубинського та ін. указують на те, що основою застосування діалогу в навчально-виховному процесі є його філософський контекст: наявність сфери спільного когнітивного простору між суб'єктами, який не належить жодному з них та створює атмосферу абсолютної рівноцінності „Я” і „ТИ”, можливість для формування власної позиції.

Сократ першим залучив діалог в освітній процес – „*сократівський діалог*”. Метод Сократа спрямований на те, щоб за допомогою виявлення суперечностей у думках співмовця відкинути все незначне й показати справжню природу того, що розглядається.

Значущість для освіти методу “сократівського діалогу” не викликає сумнівів. У наш час “сократівський діалог” є достатньо актуальною формою організації навчальної взаємодії на заняттях, оскільки він сприяє вивченню текстів, проблем, обговоренню дискусійних питань, розкриттю і поглибленню позиції тих, хто навчається, розвиває навички аргументації. Усе це дає змогу формувати та підвищувати рівень мовленнєвої компетентності студентів, що є предметом нашого дослідження [10, с. 50].

Відтак, поділяючи думки Л. Фролової і Т. Глотовой, можемо стверджувати, що в основу сучасного розуміння діалогу як способу організації ефективної взаємодії комунікантів покладено „сократівський діалог” [5].

Метод Сократа має цінність для нашої роботи, оскільки містить основні позиції структурної організації єдиного комунікативного простору: знання (інформація); учасники діалогу та їх актуальний розвиток; продукування знання [2; 9].

У середньовіччі, особливо в епоху відродження, потім у 17 – 18 століттях, набув поширення *філософський діалог* — диспут, дискусія як основна форма наукового викладу [7, с. 18]. На протигагу догматичним покликанням на авторитет Л. Бруні висуває вільний обмін думками, суперечка для нього стає джерелом пізнання й одним із головних методів освіти [3].

Зараз у сучасній філософській, педагогічній і психологічній теорії відродився небувалий інтерес до філософського вчення М. Бахтіна, який розглядав діалог не як прояв суперечностей складових загального процесу розвитку, а як співіснування і взаємодію свідомостей, що ніколи не зводяться в єдине ціле, а там, де починається свідомість, починається і діалог [1, с. 69].

М. Бахтін розмежовував зовнішній діалог (різні розуміння розвиваються не одним, а двома реальними співрозмовниками) і внутрішній (різні позиції розвиваються одним суб'єктом) [7, с. 20 – 21].

У першій половині 20 століття у філософії з'являється напрям „діалогізма”, метою якого є усвідомлення нового типу рефлексії на основі діалогу і полягає у ставленні до „Іншого” як до „Тебе”. Учасниками перших дослідів *діалогічної філософії* стали М. Бубер і Г. Марсель [4].

Таким чином, навіть короткий історико-філософський аналіз дозволяє зробити висновок про те, що роль діалогу в житті й освіті давно оцінено належним чином, його значення незаперечне.

Визначені філософські засади логічно продовжено вивченням комунікативного контексту ведення навчального діалогу, успіх якого залежить від мовлення як засобу соціального спілкування, засобу висловлювання і розуміння суб'єктами діалогу одне одного, природи, суспільства і як можливості взаємодії людей.

У дослідженнях мовознавців навчальний діалог розглядають як форму організації навчання (В. Литовський); як спосіб роботи зі змістом навчального мовного/мовленнєвого матеріалу (С. Курганов); як засіб розвитку діалогового мислення і своєрідну форму мовленнєво-творчої свідомості студентів, як суперечку рівноправних співрозмовників (В. Серіков); як ланцюг реплік або серію висловлювань, які зазвичай народжуються одне від одного в умовах безпосереднього спілкування кількох осіб (А. Миролюбова, І. Рахманова, В. Цетлін); як засіб висловлювання думок, почуттів носіїв мови (І. Ігнатова); як засіб

формування і розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок і вмінь студентів у процесі навчання іноземної мови (Т. Самосенкова).

Ученими-мовознавцями досліджувалася і композиційна побудова мови в діалозі. Мовному характерові діалогу, який має бути опосередкований мовою і мовленням, присвячені також праці К. Апеля, Л. Виготського, В. Волошинова, М. Бахтіна, Ж. Піаже, С. Рубінштейна, Ю. Хабермаса, Л. Якубинського.

Теоретичним джерелом концепції діалогу в царині психології стали дослідження проблеми діалогу (зокрема навчального) у контексті психології спілкування (І. Виготський, М. Бахтін, В. Біблер, Г. Кучинський, Б. Ломов, Б. Поршнєв); вивчення психологічного аспекту навчального діалогу (С. Рубінштейн, Г. Віл, Ю. Кулюткін, А. Зімічев, В. Марищук); аналіз основних положень психологічної теорії діяльності (В. Давидов, О. Леонтєв, Д. Ельконін); теоретичне обґрунтування концепції діалогу та його вплив на формування думки, розумовий розвиток (М. Бахтін, В. Біблер); розвинення свідомості, мислення (В. М'ясищев, Ж. Піаже, В. Слободчиков, Г. Щукіна та ін.).

Аналіз педагогічної літератури показав, що термін „навчальний діалог” виник у межах концепції *діалогічного навчання* (С. Курганов, С. Литовський, К. Ушинський, Н. Пирогов, А. Дистервег, М. Монтень), де навчальний діалог розглянуто як різновид діалогу культур: логічний діалог, діалог голосів та внутрішній діалог [1].

Проаналізовані педагогічні дослідження показали, що (навчальний) діалог з'ясовують у різних аспектах: як особливу форму передавання культурологічних знань, що дозволяє перенести дитину в культуру минулої епохи (В. Біблер, С. Курганів); як реалізацію партнерських підстав у діяльності (Г. Прокументова); як предмет навчання і дидактичний засіб, форму взаємодії в режимі „викладання — навчання”, умову саморозвитку, саморегуляції, самовираження, мету людського спілкування, ефективний спосіб розвитку особистості (Ю. Сенько, М. Глушенко, Г. Цукерман) [7].

Пов'язуючи навчальний діалог з особливою діяльністю, що виявляє суб'єктивність позицій педагога і студента, учені по-різному розуміють його природу. Діалог розглядають як взаємодію його учасників (К. Мітрофанов, К. Роджерс, А. Співаковська); складовий компонент співпраці, яка розглядається як двосторонній процес (Т. Мухіна, А. Хараш); виникнення „ми-реакції”, „ми-рішення”, що об'єднують зусилля студента й викладача у розв'язанні загальнозначущих навчальних проблем (А. Болотова); як аргументацію, захист власної позиції і прийняття спільного рішення, розглядаючи „суперечку” як одну з форм діалогу (Р. Льовін), під час якого зберігається статус педагога, який контролює, скеровує суперечку-діалог, ставить його кінцевою метою — вибір кращої мети й утвердження загальної позиції [6]; як спосіб реалізації проблемного навчання, як співпраця, здійснена за чітко встановленими викладачем правилами, у

заданому режимі й напрямку з уже сформованими позиціями учасників спільної діяльності/співпраці [7, с. 30].

Погляд В. Серікова заслуговує на особливу увагу, оскільки основні положення його теорії в царині педагогіки виявилися для нас суттєвими під час визначення змісту поняття „навчальний діалог”, тому зупинимося докладніше на його ідеї, в основу якої покладено особистісно зорієнтоване навчання. У контексті такого навчання В. Серіков витлумачує навчальний діалог не лише як один із його складових, але і як невід’ємний компонент технології навчання. Учений окреслює кілька рівнів сформованості діалогу на занятті: жорстко детерміновані стосунки студента з правильною відповіддю; обмін незалежними висловлюваннями та прагнення до власного розкриття, до розуміння іншого, до пошуку нової істини [8].

Таке розмаїття аспектів і результатів вивчення навчального діалогу природним чином спонукає до ідеї його методичного застосування у практиці викладання іноземної мови. Тому навчальний діалог стає незамінним ресурсом у педагогічних пошуках як основна дидактична одиниця, що визнана сучасними методистами-дослідниками оптимальною для організації процесу навчання, спрямованого на формування мовних, мовленнєвих і комунікативних компетентностей.

Отже, навчальний діалог, з нашого погляду, варто розглядати як засіб формування мовленнєвої компетентності студентів у процесі вивчення іноземних мов; як спеціально організовану навчально-пізнавальну діяльність, під час якої відбувається спілкування та взаємодія в форматі викладач-студент та студент-студент в умовах навчальної ситуації, що здійснюється у формі мовлення, під час якого відбувається інформаційний обмін між партнерами, регулюються відносини між ними, отримуються знання, розвиваються вміння, навички в усіх видах мовленнєвої діяльності за рахунок залучення їх в іншомовну комунікативно-пізнавальну активність.

Список використаної літератури

- 1. Абрамкина О. Г.** Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Геннадьевна Абрамкина. – Орел, 2003 — 243 с.
- 2. Бороздина Г. В.** Психология делового общения : учебник / Г. В. Бороздина. – 2-е изд. – М. : ИНФРА-М, 2004. – 295 с.
- 3. Брагина Л. М.** Итальянский гуманизм : Этич. учения XIV- XV в. в. / Л. М. Брагина. – М. : Высшая школа, 1977. – 254 с.
- 4. Бубер М. Я и ты / М. Бубер.** – М. : Высшая школа, 1993. – 173 с.
- 5. Глотова Т. А.** Риторизация учебного процесса как один из факторов совершенствования речемыслительной деятельности студентов / Т. А. Глотова // Риторика и культура речи в современном информационном обществе : материалы докладов участников XI Международной научно-практической конференции (Ярославль, 29 – 30 января 2007г.) / под ред.

Н. В. Аниськиной, Е. Н. Туркиной. – Ярославль, 2007. – Том 1. – С. 76 – 77. **6. Левин Г. Д.** Спор как форма диалога / Г. Д. Левин // Диалектика и диалог : Сб.ст. / Рос. акад. наук. Ин-т философии ; отв. ред. И. З. Налетов. – М., 1992. – 121 с. **7. Песняева Н. А.** Учебный диалог как средство развития речевой деятельности младших школьников : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Наталья Александровна Песняева. – Москва, 2004. – 214 с. **8. Сериков В. В.** Личностный подход в образовании. / В. В. Сериков. – Волгоград, 2000. – 150 с. **9. Телегин М. В.** Воспитательный диалог. [текст] : образовательная программа для детей старшего дошкольного возраста. Ч. 1 / М. В. Телегин. – М. : МГППИ, 2002. – 55 с. **10. Фролова Л. С.** Учебный диалог как организующий инструмент единого коммуникативного пространства системы развивающего обучения : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Любовь Сергеевна Фролова. – Ярославль, 2010. – 346 с.

Лапіна В. Визначення поняття „навчальний діалог” у науковій літературі

У статті здійснено аналіз філософської, психологічної, методичної та педагогічної літератури, що дозволило уточнити сутність поняття “навчальний діалог”, розкрити специфіку його організації в навчальній діяльності, показати можливості навчального діалогу в формуванні та розвитку мовленнєвої компетентності студентів.

Ключові слова: навчальний діалог, сократівський діалог, філософський діалог, принцип діалогізму, діалогічна філософія, особистісно-зорієнтоване навчання, мовленнєва компетентність.

Лапина В. Определение понятия «учебный диалог» в научной литературе

В статье проведён анализ философской, психологической, методической и педагогической литературы, который позволил уточнить сущность понятия «учебный диалог», раскрыть специфику его организации в учебной деятельности, показать возможности учебного диалога в формировании и развитии речевой компетентности студентов.

Ключевые слова: учебный диалог, сократовский диалог, философский диалог, принцип диалогизма, диалогическая философия, личностно-ориентированное обучение, речевая компетентность.

Lapina V. Definition of “Educational Dialogue” Concept in Scientific Literature

The analysis of philosophical, psychological, methodical and pedagogical literature is carried out in the article. That allowed specifying the essence of “educational dialogue” concept, exposing the specific of its organization in educational activity, showing its possibilities in forming and developing students’ speech competence.

Key words: educational dialogue, Socratic dialogue, philosophical dialogue, principle of dialogism, dialogic philosophy, personality-oriented study, speech competence.

Стаття надійшла до редакції 31.01.2012 р.
Прийнято до друку 26.10.2012 р.
Рецензент – д. п. н., проф. Бакум З. П.

УДК 378.016:811.161.2

К. Лихачова

ЗАСВОЄННЯ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ НОРМ МОВЛЕННЕВОГО ЕТИКЕТУ

Одним із завдань вищого навчального закладу економічного профілю є підготовка висококваліфікованих фахівців, які повинні досконало володіти вміннями, навичками професійного спілкування з метою ефективного застосування набутих знань у сфері економіки. Під час ділового спілкування легше встановлюється контакт між людьми, якщо вони говорять „одноєю мовою” й прагнуть до продуктивного співробітництва. При цьому засадами культури їхнього спілкування є етичні норми та правила ділових взаємовідносин, знання й уміння, пов’язані з обміном інформацією, використанням способів і засобів взаємовпливу, взаєморозуміння. Ефективне ділове спілкування базується на: знанні основ психології спілкування та теорії комунікації; дотриманні етики, норм та правил ділового спілкування в процесі їх виробничої діяльності. Актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною й полягає у визначенні засад засвоєння студентами економічних спеціальностей норм мовленнєвого етикету.

Проблема засвоєння норм мовленнєвого етикету цікавить багатьох сучасних науковців Н. Бабіч, М. Білоус, О. Бобир, С. Богдан, І. Данилюк, А. Загнітко, С. Єрмоленко, А. Коваль, О. Корніяка, З. Мацюк, О. Миронюк, Т. Панько, М. Пентиліюк, Н. Станкевич, М. Стельмахович, Н. Формановська, Г. Чайка, Т. Чмут та ін. Дослідниками визначено низку якостей мовлення, що характеризують його з нормативного боку й забезпечують формування мовленнєвої компетенції мовної особистості. Разом із тим потрібно зазначити, що проблема засвоєння норм мовленнєвого етикету майбутніми економістами недостатньо вивчена в сучасній лінгводидактиці вищої школи. На жаль, майже відсутні роботи, що висвітлювали б особливості засвоєння студентами-економістами норм мовленнєвого етикету.

У пропонованій статті ставимо за мету вивчити наукову, навчально-методичну літературу з порушеної проблеми; проаналізувати

поняття мовленнєвий етикет; визначити найголовніші шляхи з'ясування теоретичних передумов розробки системи вправ, спрямованих на засвоєння майбутніми економістами норм мовленнєвого етикету.

Формування мовної особистості майбутнього економіста – складний і багатогранний процес, який передбачає участь студента у спілкуванні. Мовна особистість студента-економіста розвивається під час комунікативної фахової діяльності, що вимагає не тільки знань мови, але й умінь нею користуватися. Мистецтво спілкування – це володіння правилами мовленнєвого етикету. Етика ділового спілкування базується на таких правилах і нормах поведінки партнерів, які сприяють розвиткові співпраці. Передусім ідеться про зміцнення взаємодовіри, постійне інформування партнера щодо своїх намірів і дій, запобігання обману та невиконанню взятих зобов'язань. Для професійного спілкування характерною є також нормативність. Вона визначає, як мають спілкуватися люди в конкретній ситуації.

Вивчення мови професійного спілкування відбувається паралельно з опануванням норм мовленнєвої поведінки. Щоразу ми повторюємо стереотипи поведінки, дотримуючись встановлених суспільством обмежень. Такими рамками є етикет. Загально відомо, що етикет, як встановлений у суспільстві набір правил регулює нашу зовнішню поведінку у відповідності із соціальними вимогами, у свою чергу мовленнєвий етикет визначаємо, як правила, що регулюють мовленнєву поведінку особистості.

Як зазначає С. Єрмоленко, мовленнєвий етикет – система прийнятих у певному суспільстві формул спілкування, сукупність мовних засобів, які регулюють поведінку в процесі мовлення [1, с. 94]. Мовленнєвий етикет є однією із важливих сторін людського спілкування, де сукупність стандартизованих висловів, готові формули з певною синтаксичною структурою й лексичним наповненням уживаються у високочастотних ситуаціях.

Своєрідною є природа мовленнєвої ситуації, у якій уживаються формули мовного етикету. Спілкування можливе за наявності мовця й адресата (мовлення обов'язково відбувається в просторі й часі). Поняття „етикет” вужче, ніж поняття „спілкування”: етикетна ситуація завжди діалогічна, бо передбачає спілкування, навіть якщо її учасники (мовці) розділені часом чи простором [4, с. 10].

Мовленнєвий етикет висуває перед майбутніми економістами, що спілкуються, певні вимоги. Їх розмова має бути ввічливою, доброзичливою, а самі комуніканти мають виявляти один до одного чемність, привітність. Головне призначення етикету, у тому числі й мовленнєвого, – встановлення сприятливого контакту між людьми. Для того щоб контакт був глибоким, майбутній економіст окрім знань про спілкування, певних навичок і вмінь повинен мати ще й відповідну комунікативну установку на спілкування. Причому установку не просто на встановлення контакту, а на особистість як загальнолюдську цінність.

Тільки тоді спілкування відбуватиметься на високому рівні. Мовленнєвий етикет є неодмінною складовою професіоналізму економістів, менеджерів, маркетологів і всіх тих, кому доводиться через спілкування вирішувати свої ділові проблеми.

Як зазначають Т. Чмут, Г. Чайка знання й навички з етики мовлення базуються на єдності трьох складових частин у навчально-виховному процесі: змісту рекомендованих норм мовленнєвої поведінки в різних мовленнєвих ситуаціях; мовленнєвих і рухових засобів виразності змісту мовленнєвої поведінки; практичного вираження змісту мовленнєвої поведінки [2, с. 182].

Дослідження явищ мовленнєвого етикету здійснюється у двох основних аспектах: соціолінгвістичному і стилістичному. Соціолінгвістика цікавиться соціальною стороною мовленнєвого етикету. За допомогою мовленнєвого етикету відбувається соціальний вплив комунікантів один на одного. З точки зору ж стилістики мовленнєвий етикет – явище надстильове, не прикріплене до жодного стилю. Можна говорити лише про більшу чи меншу міру його вияву у тому чи іншому стилі.

Мовленнєвий етикет, як соціально-лінгвістичне явище має спеціалізовані функції. Н. Формановська виділяє такі: контактна (фатична) функція – встановлення, збереження чи закріплення, підтримуваних зв'язків і стосунків, індивідуальних чи соціально-масових; функція ввічливості (конотативна) – пов'язана з проявами ввічливості між членами колективу; регулююча функція (регулятивна) – стосується усіх проявів мовленнєвого етикету, бо вибір певної форми при встановленні контакту регулює характер стосунків адресата і адресанта; функція впливу (імперативна, волюнтативна) – передбачає реакцію співбесідника – вербальну, жестову, діяльнісну; функція звертальна (апелятивна) – тісно пов'язана з імперативною, бо привернути увагу, означає здійснити вплив на співбесідника; емоційно-експресивна (емотивна) функція – властива не усім одиницям мовленнєвого етикету [3, с. 83].

Усі функції мовленнєвого етикету існують на основі комунікативної функції мови.

Правила мовного етикету становлять особливу групу стереотипних, стійких формул спілкування, що реалізуються в основному в одиницях лексичного („Добридень!”, „Вибачте”, „Прощайте!” тощо), фразеологічного („Ні пуху, ні пера”), морфологічного рівнів (Ви схвильовані, професор повідомили).

Варто сказати, що мовленнєвий етикет зберігаючи традиційну структуру етикетних виразів, не є закритою системою, бо йому властива динаміка і гнучкість. Частина формул мовленнєвого етикету поступово архаїзується (наприклад, формули привітання „Бог на поміч!”, „З неділею Вас!”). Можуть виникати нові утворення, що творяться за типовими для української мови моделями.

Використання правил мовного етикету великою мірою залежить від конкретної ситуації спілкування місця й обставини розмови, цільової

настанови (повідомити, вплинути, вразити, здивувати тощо). Але найбільшої ваги набувають міжособистісні стосунки. С. Богдан виділяє п'ять тональностей спілкування. Тональність спілкування – це соціальна якість ситуації спілкування, яку можна визначити як ступінь дотримання етичних норм взаємодії комунікантів, як показник культурності, інтелігентності співрозмовників. Тональність спілкування буває висока, нейтральна, звичайна, фамільярна, вульгарна [4, с. 16]. Висока тональність відповідає спілкуванню у сфері суто формальних суспільних структур (урочисті заходи, дипломатичні прийоми тощо). Нейтральна – функціонує у сфері офіційних установ. Звичайна тональність характерна для спілкування на побутовому рівні (магазин, транспорт тощо). Фамільярна забезпечує спілкування в колі сім'ї, дружньому товаристві [4, с. 16]. Вульгарна спостерігається в соціально неконтрольованих ситуаціях. При звертанні до незнайомих людей використовують нейтральні структури етикету. До близьких – фамільярні.

Мовленнєвий етикет є обов'язковою складовою професійної етики економіста та засобом встановлення контакту з клієнтами, колегами, керівниками та підтримання спілкування. Це набір, або спектр фраз, якими користуються у щоденних ситуаціях: знайомства, звертання, вітання, прощання, подяки, співчуття, відмови, компліменту тощо.

Систему мовленнєвого етикету утворюють засоби вираження ввічливості, спеціальні етикетні мовні формули. З поміж них вирізняються ті, що вживаються при з'ясуванні контакту між мовцями – формули звертань і вітань; при підтриманні контакту – формули вибачення, прохання, подяки та ін.; при припиненні контакту – формули прощання, побажання. Тобто, власне етикетні мовні формули.

У багатому мовному арсеналі українського народу виробилась і закріпилась ціла система одиниць мовленнєвого етикету: формули із значенням прощання: прощайте, до зустрічі; етикетні одиниці, якими виражається вітання: доброго ранку, доброго дня, здоров був; вислови вибачення: пробачте, даруйте, перепрошую; мовленнєві одиниці, що супроводжують прохання: будьте ласкаві, прошу Вас, дозвольте; формули подяки: спасибі, дякую, дуже вдячний; конструкції побажальної модальності: *будь(-те) щасливий; успіхів тобі (Вам), хай щастить; формули привітань з певної нагоди: вітаю (Вас, тебе) з..., прийми (-їть) поздоровлення (привітання) з...; фрази ритуалу знайомства: знайомтесь, я хочу представити тобі (Вам)..., дозвольте відрекомендуватися.* У ділових стосунках використовують такі компоненти посада, професія, звання, ім'я та по батькові, адже це важливо для здійснення функціональних обов'язків; звертання: приятелю, колего, вельможний пане; заперечення: ні, нас це не влаштовує; запрошення: приходьте, ласкаво просимо; комплімент: може стосуватися зовнішності схвалення вчинків, виконаної роботи [5, с. 92].

Вживання таких слів допомагає встановити перший контакт зі співрозмовником, налаштувати себе і його на продовження стосунків.

Кожна із запропонованих ситуативно-тематичних груп становить синонімічний ряд етикетних одиниць, які різняться за семантичними і стилістичними ознаками. Домінанта кожного синонімічного ряду може використовуватися в будь-якій мовленнєвій ситуації. Вибір етикетних одиниць комунікантами передусім залежить від таких екстралінгвістичних факторів, як: соціальна роль, вік, місце проживання, стать, культурно-освітній рівень адресата й адресанта, комунікативні умови (місце, час, тривалість спілкування), соціальна дистанція між ними, а ще – мелодика мови, тембр і тон голосу мовця, характер ситуації спілкування, специфіка взаємин між комунікантами [2, с. 91]. Таким чином, використання етикетних формул відбувається з урахуванням мовленнєвої ситуації, що передбачає визначення мети, місця, адресата спілкування й конкретного комунікативного завдання.

Звичайно, перелічити всі форми мовленнєвого етикету в усіх життєвих ситуаціях важко. Проте, скориставшись ними, майбутні економісти зможуть правильно поводитись на виробництві, самореалізуватися в спілкуванні з оточуючими.

В етиці мовлення значне місце посідають навички та звички. Щоб вони не відставали від знання відповідних правил, викладачам потрібно проводити із студентами вправи з етики мовлення. Правила мовленнєвого етикету роз'яснюють студентам на лекціях, колоквиумах, бесідах, за деякими можна робити інсценування. Важливо, щоб на заняттях створювалися ситуації, які б максимально наближалися до майбутньої професії.

Отже, під час засвоєння норм мовленнєвого етикету майбутнім економістам пропонують різні мовленнєві ситуації, зміст яких визначає загальний тон мовлення, допомагає володіти своїм голосом: свідомо, умисно говорити тихо або голосно в залежності від фахової ситуації, регулювати висотою голосу; розуміти і оперувати в мовленнєвих ситуаціях паузами; створювати відповідну позу, міміку, жести. У залежності від умов висловлювання, одні й ті ж одиниці мовленнєвого етикету можуть набирати різного змісту, а відтворення його залежатиме від того, яке слово ми наголосимо, виділимо.

На заняттях з української мови за професійним спрямуванням доцільно використовувати такі завдання:

– оформити пам'ятку мовленнєвого етикету майбутнього економіста за поданим початком: „Вітаючись, треба дивитися в обличчя тому, з ким вітаєшся. Треба бути ввічливим у словах, у тоні, в жестах, діях. Ввічливі слова (будь ласка, дякую), сказані грубим голосом, перестають бути ввічливими. Ввічлива людина не відповідає на грубість грубістю. Вона привітна і уважна до інших...”

– розробити кодекс честі для економістів. Ділові стосунки, які мають моральну основу є вигіднішими і продуктивнішими.

– завдання в мікрогрупах: відповісти на питання, аргументуючи відповідь прикладами з фахових ситуацій: „Як ви гадаєте? Чи варто

вітатись з людиною на далекій відстані? Коли першою вітається жінка? Чи варто кричати знайомому, що стоїть на протилежному боці вулиці „Привіт!”?

– скласти діловий лист, використовуючи етикетні формули, дотримуючись реквізитів.

– підготувати ділову нараду, публічний виступ, телефонну розмову тощо.

Інколи студенти використовують формули мовленнєвого етикету (ввічливі слова, форми звертання тощо), дотримуються правил спілкування у власному мовленні, але в запропонованій мовленнєвій ситуації допускають помилки. Виконуючи такі вправи, студенти вчаться вибирати висловлювання, щоб підходили в певній ситуації.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що вміння використовувати або застосовувати мовленнєвий етикет належить до умінь універсального характеру, оскільки потребує відповідної мовної, комунікативної та логічної підготовки. Людина реалізує це вміння протягом усього свого свідомого життя, оскільки мова постійно оновлюється. Професійний мовленнєвий етикет економіста складається з великої кількості етикетних формул, а його структуру зумовлюють такі основні елементи комунікативних ситуацій, як привітання, знайомство, прощання, побажання, прохання, запрошення, пропозиція, порада, згода, відмова тощо. Складовими професійного мовленнєвого етикету є умовні стереотипи спілкування, основою яких є бажання досягти порозуміння. Професійне мовлення майбутніх економістів має відрізнятися привітністю, ввічливістю, доброзичливістю, чемністю. Тобто, студенти-економісти повинні дотримуватись норм мовленнєвого етикету. Тому естетична цінність інформації, мовленнєвий етикет, що впливають на співрозмовника, повинні бути внутрішньою потребою студента – майбутнього економіста. Звичайно, у межах однієї статті важко висвітлити всі аспекти порушеної проблеми.

Подальшим перспективним напрямком може стати визначення лінгводидактичних особливостей засвоєння студентами-економістами етикетних формул, практична розробка тренувальних завдань та вправ на засвоєння норм мовленнєвого етикету та культури спілкування.

Список використаної літератури

- 1. Єрмоленко С.Я.** Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бирик, О. Г. Тодор / За ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
- 2. Чмут Т. К.** Етика ділового спілкування : навч. посіб. / Т. К. Чмут, Г. Л. Чайка. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вікар, 2002. – 223 с.
- 3. Формановская Н. И.** Русский речевой этикет; лингвистический и методический аспекты. – М. : Русский язык, 1982. – 126 с.
- 4. Богдан С. К.** Мовний етикет українців : традиції і сучасність / С. К. Богдан. – К. : Рідна мова, 1998. – 475 с.
- 5. Плющ Н. П.** Формули ввічливості в системі

українського мовного етикету / Н. П. Плющ // Укр. мова і сучасність. – К., 1991. – С. 90 – 96.

Лихачова К. Засвоєння майбутніми економістами норм мовленнєвого етикету

У цій статті викладені теоретичні основи формування правильності мовлення майбутніх економістів. Описуються мовленнєві ситуації, під час яких майбутні економісти одночасно поетапно, свідомо й міцно засвоюють норми мовленнєвого етикету.

Ключові слова: мовленнєва ситуація, норми мови, мовленнєвий етикет, система одиниць мовленнєвого етикету.

Лихачева К. Усвоение будущими экономистами норм речевого этикета

В данной статье изложены теоретические основы формирования правильности речи будущих экономистов. Описываются речевые ситуации, во время которых будущие экономисты одновременно поэтапно, сознательно и крепко усваивают нормы речевого этикета.

Ключевые слова: речевая ситуация, нормы языка, речевой этикет, система единиц речевого этикета.

Lykhachova K. Mastering of Norms of Vocal Etiquette Future Economists

There are the expounded theoretical bases of forming of rightness of speech in the articles economists. Vocal situations during which future economists simultaneously stage-by-stage are described, consciously and firmly master the norms of vocal etiquette.

Key words: vocal situation, norms of language, vocal etiquette, system of units of vocal etiquette.

Стаття надійшла до редакції 03.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 37.011.3–051–044.337

С. Лобода

**ІСТОРИЧНИЙ КОНТЕКСТ РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ
ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ ВЧИТЕЛЯ
ЯК СКЛADOVA ЧАСТИНА СУЧАСНОГО ОСВІТНЬО-
ІНФОРМАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ**

В основі процесу формування єдиного освітнього простору лежить ідея єдності та взаємодоповненості освіти й культури: освіта як форма трансляції культури й реалізація її креативного потенціалу; культура як найважливіша умова розвитку особистості та вдосконалення освітнього процесу. У зв'язку з цим освіта розглядається як соціокультурна система, що забезпечує культурну спадковість (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей) і розвиток людської індивідуальності як спосіб підготовки людини до успішного існування в соціумі й культурі [3].

Взаємозв'язок і взаємозалежність освіти й суспільства має гуманістичне значення, що виявляється в передачі від покоління до покоління духовного багатства, загальнолюдських і національно-етнічних цінностей, у формуванні творчих здібностей особистості [4, с. 189 – 201].

Як зазначено в затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. Державній національній програмі „Освіта”, в умовах розбудови української державності реальною методологічною основою виховання як соціального явища є ідеологія незалежної України, ідеологія державотворення, зорієнтована на загальнолюдські та національно-культурні цінності. Таким чином, теоретичною основою виховної діяльності в наш час є новий національно-культурний зміст, звернення до своїх національних коренів, традицій золотого фонду етнічної педагогіки, повернення молодому поколінню несправедливо втрачених і забутих імен діячів рідної національної української культури.

У цій статті ми взяли собі за мету розглянути проблему педагогічної творчості вчителя в ракурсі завдань комп'ютеризації, інформатизації, а також процесів формувального впливу на особистість засобів масової комунікації. У центрі уваги вчених, працівників виховних інститутів, засобів масової інформації постає проблема формування соціально активної творчої особистості засобами масової інформації, яке розглядається на загальнодержавному рівні в аспекті педагогізації діяльності ЗМІ.

Особливого значення в контексті досліджуваної проблеми набувають історико-педагогічні праці О. Сухомлинської, Л. Березовської та філософів освіти В. Андрущенко, М. Еліаде, М. Щукіна.

З відродженням незалежності України особливого значення набувають творчі педагогічні ідеї класиків вітчизняної педагогічної думки, видатних учених, знаних педагогів-практиків, які сказали вагоме слово про розбудову національної системи освіти. Повноцінна підготовка майбутніх учителів до творчої педагогічної діяльності неможлива без опори на історичні здобутки педагогічної науки, знання фундаментальних педагогічних праць тих учених, творчість яких у минулому заборонялася або фальсифікувалася.

Суспільно-політичні, економічні й ідеологічні події й зміни кінця ХХ століття відкрили можливість вивчати спадщину педагогів, життя і діяльність яких через заборону не були відомі навіть вузькому колу спеціалістів. Творчий колектив лабораторії історії педагогіки Інституту педагогіки АПН України під керівництвом академіка О. Сухомлинської впроваджує системне персоніфіковане дослідження національної педагогічної думки [9].

Педагогіка є особливою сферою людської діяльності з огляду на те, що в ній переважного значення набувають прояви індивідуально-особистісних відносин, світоглядні установки вчителя тощо. В історії світової думки накопичений великий потенціал осмислення сутності індивідуальності особистості взагалі та педагога зокрема у філософії існують учення, що трактують індивідуалізацію як один з основних методів соціального пізнання (екзистенціалізм, герменевтика та ін.).

Дослідження педагогічної персоналії, як зазначає О. Сухомлинська, „завжди буде одним із провідних напрямів історико-педагогічних досліджень, особливо в переломні часи, коли переглядаються канони і коли саме персоналія, яку ми виймаємо з небуття, і своїм життям, і своїми ідеями підтверджує рух історії, її мінливість, непередбаченість і вразливість” [7, с. 46]. Особистість учителя є для молодих, які тільки розпочинають свій педагогічний шлях, учителів, а також і для молодого покоління важливим стимулом для розвитку пізнавальних інтересів, ціннісних орієнтацій, естетичних поглядів, мотивів вибору професії тощо.

Виразною тенденцією сучасної історії педагогіки є копітка робота науковців із знаходження, збору й уведення до наукового обігу праць творчого педагогічного доробку вітчизняних педагогів, які, зазвичай, розпорошені на шпальтах різноманітних газет і журналів під різними криптонімами та псевдонімами [6; 10 та б. ін.].

Інша тенденція – звернення педагогів і науковців до нового прочитання спадщини видатних педагогів-мислителів. Проте на цьому шляху теж виникає проблема, бо твори багатьох українських педагогів-класиків не перевидавалися або не видавалися зовсім. Наявні хрестоматії або повною мірою не відтворюють оригінальних текстів, або подають їх в ідеологічно обробленому вигляді [наприклад, Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К. : Рад.шк., 1961. – 282 с.].

Як керівник упроваджуваної сьогодні в історії педагогіки пошукової роботи щодо повернення до активного використання першоджерел О. Сухомлинська констатувала, що в сучасному історико-педагогічному дискурсі майже не представлені оригінальні тексти: „І тут ми бачимо, що складається парадоксальна ситуація, яка, до речі, навіть культивувалася в радянському дискурсі, коли ім'я і коментар того, що робив педагог, були загальновідомими, а сам текст, доробок автора залишалися не доступними й не відомими читачеві” [6, с. 5].

Загальновідомий в історії факт, що найбільш копіткої дослідницької й пошукової роботи вимагають першоджерела, максимально віддалені в часі. Проте стає очевидним, що підсиленої дослідницької уваги потребує навіть творчий педагогічний доробок останньої третини ХХ століття [1]. Сучасні історики педагогіки погоджуються з думкою, що особливо в радянський період освіта була „загнана в жорсткі ідеологічні рамки”, вихід за межі яких переслідувався. Для педагогічної науки того часу існувало тільки кілька офіційно визнаних і канонізованих педагогічних лідерів (Н. Крупська, О. Луначарський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), в останню третину ХХ століття до них додалося ще кілька відомих імен педагогів-новаторів. Проте, як доводять наново відкриті рукописи, їхній професійний авторитет розростався здебільшого як ідеологічний феномен, що підпорядкував собі справжні педагогічні здобутки цих дійсно великих педагогів-мислителів.

Вивчення спадщини видатних українських педагогів, творчі ідеї яких повинні стати джерелом розвитку та реформування сучасної освітньої парадигми, набуває дедалі більшого значення. На думку сучасного вітчизняного філософа освіти В. Андрущенко, „з „косметичним ремонтом” системи педагогічної освіти Україні в європейській співдружності держав робити нічого”. Інновації мають бути фундаментальними. (...) Вхідження в Болонський процес вимагає радикальної модернізації змісту педагогічної освіти. Її лейтмотивом мають стати ліквідація застарілих міфів, своєрідної ідеологізації освіти, притаманної тоталітарному суспільству, вилучення дріб'язкового матеріалу й наближення до реального історичного процесу, сучасних соціокультурних реалій та прогнозованого майбутнього” [2, с. 520].

У сучасній філософії освіти такий етнокультурний та культурно-історичний феномен, як „міф” розглядається як важливий компонент сучасного науково-педагогічного мислення.

Румунський філософ М. Еліаде відзначає, що освіта й міф виконують у суспільстві подібні функції: „Зовсім нескладно побачити в усьому, що сучасна людина називає навчанням, освітою й дидактичною культурою, ту функцію, яку в архаїчному суспільстві виконує міф” [12, с. 32]. На думку іншого філософа В. Щукіна, „сучасна школа бере на себе функції, подібні до ролі міфу в первісних суспільствах: вона вселяє дітям порівняно ясні, спрощені погляди на найрізноманітніші аспекти дійсності” [11].

Як відомо, у широкому культурологічному розумінні „міф – це образ світу, що існує у свідомості кожної людини та включає уявлення про себе як частину цього світу: уявлення й ставлення до себе самого, інших людей, сучасності та історичного часу” [5, с. 396]. О. Лосєв стверджував, що міф є для міфічного суб’єкта не чимось вигаданим та ідеальним, а саме справжнім життям, тобто міф є „найяскравіша й найнеобхідніша дійсність” [Там само]. Не важливо, чи є міфічні уявлення „правдоподібними”, тобто збігаються вони з панівною науковою картиною світу чи ні, а суть у тому, що вони феноменологічно реальні й впливають на поведінку індивіда, усвідомлює він це чи ні.

У міфологічній свідомості міфологеми фіксують порядок речей і служать концептуальним обґрунтуванням поведінки в певному суспільстві, хоча при цьому людьми не завжди адекватно сприймаються реальне життя й реальні події, а невідповідність міфологічної й буденної картин світу приписується дії різного роду таємничих сил, що важко ідентифікуються: зовнішніх і внутрішніх ворогів, магії та чаклунства. Таким чином, у міфологічній уяві створюється образ прекрасного майбутнього, яке не реалізується тільки тому, що цьому хтось перешкоджає.

Через свої типологічні особливості й виконувані функції, головними з яких є формування громадської думки й педагогічної свідомості, прогнозування й моделювання подій, педагогічна публіцистика нерідко представляє педагогічну реальність як ідеальну (бажану, можливу), що дає підстави розглядати її в низці таких соціокультурних феноменів, як міф (чи міфологема).

Це було простежено нами на прикладі феномену педагогічної публіцистики радянського періоду, яка багато в чому передбачала об’єкт свого відображення, представляючи його в ідеалізованому вигляді, тобто таким, яким він повинен бути, а не був в реальній педагогічній практиці. Правда, у ролі ворогів, що „перешкоджають” реалізації „прекрасного майбутнього”, поставали цілком конкретні люди, події, явища.

Російські вчені Ю. Тюнников і М. Мазниченко одними з перших виділили й визначили феномен „педагогічна міфологема”. На їхню спільну думку, „міф перш за все є „продуктом” культури, визначається нею, а не тільки особливостями окремо взятої людини. Будь-яка культура міфологемна, оскільки генерує соціокультурні матриці різноманітних міфів (зокрема соціальних і педагогічних)” [8, с. 16]. Таким чином, поняття „педагогічні міфологеми” вчені визначають як „неадекватні уявлення, що виявляються у сфері педагогічної взаємодії, носіями яких є і самі педагоги, й учні; через свою світоглядну значущість такі уявлення впливають на ціннісно-сміслові аспекти педагогічно направленої дії, характер і зміст педагогічного процесу, ментальні процеси його учасників” [Там само, с. 17].

Пропоноване розуміння міфологеми, на наш погляд, у багатьох аспектах близьке до поняття „ідеологема”. Ці теоретичні положення уявляються особливо важливими, коли ми говоримо про існування

педагогічних ідеологем, які характеризують, наприклад, феномен радянської педагогічної публіцистики. Розглядаючи педагогічну публіцистику як джерело, охоронця й антиципанта педагогічних ідей, не можна залишати поза увагою цей могутній механізм дії на формування громадської думки й педагогічної свідомості.

Ю. Тюнников і М. Мазниченко встановлюють закономірний зв'язок між ідеологемами й міфологемами, стверджуючи, що ідеологеми можуть активізувати педагогічні міфологеми й навпаки – педагогічні міфологеми призводять до виникнення ідеологем.

На наш погляд, зводити педагогічну публіцистику лише до міфологеми некоректно, оскільки її основу складають перш за все реальні педагогічні факти і явища, актуальні педагогічні й суспільно значущі проблеми, які є предметом і складають специфіку її змісту й механізмів відображення педагогічної реальності. Навіть виникнення педагогічної публіцистики пов'язується з певною суспільно значущою затребуваністю в ній з боку педагогів і громадськості. У суспільстві виникають проблеми, які вирішити не виходить через ту чи іншу причину. Необхідно формувати громадську думку, готувати суспільну свідомість до сприйняття нових педагогічних ідей, рішень, концепцій тощо. Освітня парадигма, перш ніж стати доктриною, проходить якусь стадію апробації (ухвалення тією чи іншою мірою) у суспільній свідомості, і цю функцію виконує педагогічна публіцистика. Отже, ідеї, що відбилися в публіцистиці, можна вважати первісними щодо реального стану суспільства. Інший варіант, коли сама дійсність породжує нові педагогічні ідеї й у такому випадку є джерелом публіцистики.

Ми переконалися, що педагогічна публіцистика, з одного боку, пов'язана безпосередньо з соціальною практикою, і, таким чином, відбиває явища та процеси життя з погляду максимальної активізації суб'єктивного чинника; з іншого – педагогічна публіцистика з науковою об'єктивністю може висувати педагогічні ідеї, осмислювати педагогічний досвід, критикувати негативне й знаходити конструктивні рішення, тобто здійснювати взаємодію з наукою в різних формах.

Аналіз наявних досліджень щодо проблеми педагогічної творчості виявив, що на науково-теоретичному рівні актуальність теми дослідження визначається невідповідностями та суперечностями, які простежуються в підходах дослідників до вивчення ідей педагогічної творчості у вітчизняній науковій думці.

З початку ХХ століття визначена проблема розглядалася з урахуванням підходів, в основі яких лежали антагоністичні погляди: слов'янофілів і західників, реакційних ідей і прогресивних, демократів і лібералів, більшовиків і меншовиків, матеріалістів і ідеалістів та ін., що значно знижувало наукову цінність і значущість досліджень, звужувало межі пошуку.

Інша невідповідність пов'язана з необхідністю вивчення, осмислення, узагальнення й конструктивного застосування накопичених

вітчизняною педагогічною публіцистикою гуманістичних ідей і недостатньою актуалізацією наявного потенціалу педагогічної публіцистики в практиці створення сучасної концепції освіти, нової педагогічної ідеології й модернізації української системи освіти.

Початок ХХ століття був періодом формування нової педагогічної парадигми, ствердження педагогічних ідей, які сьогодні є основою не тільки вітчизняної освітньої системи, але й багатьох зарубіжних. Початок ХХ століття, на наш погляд, можна схарактеризувати як початок перших виявів інтеграції культур, зокрема й у сфері освіти та педагогічної науки, що історики оцінюють як закономірний процес для етапу формування світової цивілізації. Цей процес, як відомо, був перерваний революційними потрясіннями 1917 – 1921 рр., а також Великою Вітчизняною війною. Відродження ідеї взаємодії почалося лише тільки в 50-х рр. ХХ століття. Таким чином, вивчаючи історію, ми звертаємося до витоків сучасних суспільно-педагогічних явищ і процесів. Сучасні неупереджені історико-педагогічні дослідження, спираючись на раніше не відомі архівні документи й документальні матеріали, багато в чому дозволяють глибше зрозуміти сучасні проблеми педагогічної науки й освіти.

Нарешті, вивчення педагогічної творчої думки ХХ століття в Україні, що стала виявом гуманістичної ідеї у світовій педагогіці, збагачує педагогічну культуру сучасного дослідника, спонукає до перегляду педагогічних стереотипів, формування нових підходів до теоретичних і практичних проблем системи освіти, дає відповіді на велику кількість питань сучасної педагогіки.

Іншою причиною, яка актуалізувала вивчення ідей педагогічної творчої думки ХХ століття, стало бажання відновити наступність у духовних основах суспільного розвитку, зміцнити культурні традиції українського народу, підвищити його самосвідомість. Таким чином, на науково-методичному рівні актуальність обґрунтована загальноновизнаною необхідністю гуманізації освіти, насичення її гуманістичними ідеями, у той час, коли процес освіти залишається орієнтованим тільки на навчання, а виховання орієнтоване на певного усередненого учня, який живе в позбавленій національної ідентичності країні.

Як видно, сучасна вітчизняна педагогіка потребує введення до наукового обігу й практичного застосування творчої спадщини українських педагогів-гуманістів, імена яких почали забуватися. На сьогодні все очевиднішим стає той факт, що сучасні інформаційні й комунікаційні технології можуть зробити неоціненний внесок для збереження й передачі творчих культурно-освітніх цінностей. Науково-технічна революція й процеси комп'ютеризації сприяли появі електронних носіїв інформації, з'являються електронні періодичні видання, формуються регіональні освітньо-інформаційні комплекси тощо. На початку першого десятиліття ХХІ століття виникають перші електронні періодичні видання. У цьому контексті стає особливо

важливою реалізація існуючих та розробка нових стратегій і програм включення нашої держави в міжнародний обмін інформацією.

Сучасний етап розвитку педагогічної науки характеризується реставрацією та реституцією цінностей творчої педагогічної думки, які були закладені й на попередніх історичних періодах і проявилися в провідних педагогічних ідеях і концепціях минулого, і в сучасній ідеї створення єдиного освітньо-інформаційного простору, що будується на новітній теорії інформаційного суспільства. Така виражена позиція відповідального реалістичного ставлення до історії вітчизняної освіти і педагогічної думки стає провідною у свідомості більшості істориків педагогіки й починає превалювати в державній освітній політиці, вона і визначає перспективи подальших досліджень.

Список використаної літератури

- 1. Алексєєв Ю.** Україна: освіта і держава (1987 – 1997) / Ю. Алексєєв. – К. : Експрес-об'ява, 1998. – 95 с.
- 2. Андрущенко В. П.** Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2005. – 804 с.
- 3. Журавський В. С.** Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В. С. Журавський, М. З. Згуровський. – К. : ВПК „Вид-во „Політехніка”, 2003. – 200 с.
- 4. Корсак К. В.** Суспільство і освіта – тенденції коеволюції у ХХІ столітті / К. В. Корсак // Сучасна українська політика: Політика і політологи про неї. – К. : Ін-т держави і права НАН України, 2002. – Вип. 3. – С. 189 – 201.
- 5. Лосєв А. Ф.** Діалектика мифа / А. Ф. Лосєв // Лосєв А. Ф. Из ранних произведений. – М. : Правда, 1990. – 656 с.
- 6. Маловідомі джерела української педагогіки (друга половина ХІХ – ХХ ст.) : хрестоматія / упоряд. : Л. Д. Березовська та ін. – К. : Наук. світ, 2003. – 418 с.**
- 7. Сухомлинська О. В.** Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.
- 8. Тюнников Ю. С.** Педагогическая мифология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю. С. Тюнников, М. А. Мазниченко. – М. : Владос, 2004. – 352 с.
- 9. Українська педагогіка в персоналіях : навч. посіб. : у 2 кн. / за ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – Кн. 2. – 552 с.**
- 10. Чепіга Я. Ф.** Вибрані педагогічні твори : навч. посіб. / упоряд., наук. ред. Л. Д. Березівська. – Х. : „ОВС”, 2006. – 328 с.
- 11. Щукин В. Г.** В мире чудесных упрощений (к феноменологии мифа) / В. Г. Щукин // Вопр. философии. – 1998. – № 11. – С. 20 – 29.
- 12. Элиаде М.** Мифы. Сновидения. Мистерии / М. Элиаде. – М. : Владос, 1996. – 480 с.

Лобода С. Історичний контекст розвитку проблеми педагогічної творчості вчителя як складова частина сучасного освітньо-інформаційного простору

У статті ґрунтовно досліджено проблему педагогічної творчості вчителя в контексті завдань комп'ютеризації, інформатизації, а також процесів формувального впливу на особистість засобів масової

комунікації. Розглянуто питання формування соціально активної творчої особистості засобами масової інформації, яка розглядається на загальнодержавному рівні в аспекті педагогізації діяльності ЗМІ. Доведено, що сучасні інформаційні й комунікаційні технології можуть здійснити неоціненний внесок для збереження й передачі творчих культурно-освітніх цінностей.

Ключові слова: педагогічна творчість вчителя, комп'ютеризація освіти, освітньо-інформаційний простір, педагогічна публіцистика.

Лобода С. Исторический контекст развития проблемы педагогического творчества учителя как составная часть современного образовательно-информационного пространства

В статье основательно исследована проблема педагогического творчества учителя в контексте задач компьютеризации, информатизации, а также процессов формирующего воздействия на личность средств массовой коммуникации. Рассмотрен вопрос формирования социально активной творческой личности средствами массовой информации, которая рассматривается на общегосударственном уровне в аспекте педагогизации деятельности СМИ. Доказано, что современные информационные и коммуникационные технологии могут совершить неоценимый вклад для сохранения и передачи творческих культурно-образовательных ценностей.

Ключевые слова: педагогическое творчество учителя, компьютеризация образования, образовательно-информационное пространство, педагогическая публицистика.

Loboda S. The Historical Context of the Investigation of Issue of Teacher's Creativity as a Component of the Modern Educational and Information Space

The article concerns the issue of teacher's creativity in the context of the tasks of computerization and informatization, as well as the processes of developmental influence of the communication media on personality. The formation of community-minded creative personality by means of the mass media, which is discussed at the national level in the aspect of the educational work of the mass media, is covered. The significant impact of the modern information and communication technologies for the preservation and transferring of the creative cultural and educational values is proved.

Key words: educational creativity of the teacher, computerization, educational and information space, educational press.

Стаття надійшла до редакції 28.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Курило В. С.

УДК 373.5.016:811.161.2'42

Л. Нежива

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙНЯТТЯ
СТАРШОКЛАСНИКАМИ РІЗНОСТИЛЬОВИХ ТЕКСТІВ
УКРАЇНСЬКОГО ПИСЬМЕНСТВА**

Відповідно концепції літературної освіти та чинних шкільних програм вивчення української літератури в старших класах відбувається на естетичних засадах великих стилів, які стають літературознавчими ключами, що відкривають учням різноманітність мистецького світу, тяглість його традицій і поступ, а також уможливають повноцінний діалог особистості з мистецтвом. Тому вироблення методичних стратегій щодо вивчення літературних напрямів нині є актуальною проблемою шкільної й вузівської літературної освіти.

Метою статті є визначення психологічних особливостей, які впливають на сприйняття різностильових мистецьких творів і зумовлюють застосування особливих методів і прийомів їх стильового аналізу, впровадження нових типів уроків.

Оскільки ефективність методики викладання залежить від дотримання вікових та індивідуальних особливостей розвитку учнів, у дослідженні поставлено завдання: проаналізувати психолого-педагогічні засади сприйняття різностильових художніх текстів, окреслити можливості вивчення великих стилів відповідно розв'язання проблем духовного та естетичного розвитку старшокласників, формування в них особистісного образу світу.

Юність пов'язують із завершальним етапом становлення особистості у „системі таких її психологічних характеристик, що соціально обумовлені, виявляються в суспільних за природою зв'язках і стосунках, є стійкими, визначають моральні вчинки людини” [9, с. 15]. У працях з вікової психології [4, с. 79; 8, с. 84; 9, с. 68] науковці, підсумовуючи спостереження за юнаками і юнками, відзначають потужний розвиток самосвідомості й посиленої уваги до власного „Я”. У зв'язку з цим, І.Кон зауважив: „Головним психологічним набутком ранньої юності є відкриття свого внутрішнього світу” [8, с. 84]. Усвідомлюючи власну унікальність, неповторність, несхожість на інших, молоді люди намагаються пізнати свою сутність, прагнуть до самовираження, самоствердження, виявляючи індивідуальність.

Важливим психологічним процесом юнацького віку є становлення особистісної ідентичності, асоційованої психологами з „пошуками себе” [5, с. 28], суб'єктивними відчуттями індивідуальної самототожності, спадкоємності та цілісності [8, с. 91]. У житті кожної людини є моменти, коли вона констатує справжність свого „Я” й відбувається це „у тому її розумовому чи моральному стані, коли найбільш інтенсивно й глибоко

відчувається власна активність і життєва сила” [5, с. 28]. Отож проблема самовизначення, особистісного вибору пов’язана з практичною реалізацією, тому ідентифікація себе по відношенню до однолітків і субкультури, а також покоління сучасників і культури народу сприятиме виробленню стратегій життєдіяльності, особистісного бачення себе-у-світі. Однак, цей процес є складним і суперечливим, невідповідно Е.Еріксон визнає його кризовість у пору юності з можливістю формування неадекватної ідентичності у разі неспроможності особистості зробити соціальний та індивідуальний вибір, наслідками чого можуть бути як деформація міжособистісних стосунків, відсутність життєвих планів, невміння реалізувати свій потенціал, так і відкритість до негативних впливів [5].

Психологи обумовлюють формування адекватності зрілого самовизначення на основі єдності особистої та культурної ідентичностей, що спираються на досвід народу, забезпечуючи відповідність усталеним нормам буття. Зокрема, М.Боришевський справедливо пов’язує процес ідентифікації з формуванням національної свідомості. На його думку самоідентифікація в етнічному, національному контексті означає визнання людиною своєї подібності з представниками етносу або нації, що у свою чергу стимулює „прагнення до самовираження і самореалізації своєї національної сутності, неповторності, потребу зайняти гідне місце серед інших національних спільнот та зробити помітний внесок у розвиток людської історії” [2, с. 335]. Вивчення національних інваріантів літературних напрямів українського письменства сприятиме усвідомленому зверненню учнів до національної історії, дослідженню міфології та фольклору – невичерпного джерела народної мудрості.

У психологічному дослідженні М.Борщевського йдеться про органічний зв’язок самовизначення й самореалізації особистості з мотивами саморегуляції поведінки „як найважливішої умови і засобу досягнення тих особистісно значущих цілей, які визначають емоційне самопочуття і соціальний статус людини у її спілкуванні з оточенням: самостійність, незалежність, взаємне шанобливе ставлення, почуття власної гідності, справедливість, солідарність, співпричетність, упевненість в успіху, почуття захищеності, ідентифікація з іншими, а також прояв самотності, індивідуальної неповторності тощо” [2, с. 172]. Значне підвищення рівня самосвідомості зумовлює активний пошук світоглядних ідеалів: юнаки і юнки готуються робити вагомі самостійні кроки у дорослому житті, відшукують свою стежку до життєвого успіху й щастя, виробляють власні ціннісні погляди на світ. Тому старшокласники „віддають перевагу творам з життя дорослих” [8, с. 153], „завжди, навіть не усвідомлюючи того, чекають від дорослих, у тому числі й письменників, певних моральних уроків” [8, с. 155].

Серед різностильової палітри українського письменства чи не найбільший відгук у душі читачів викликають реалістичні твори. Не применшуємо значення інших літературних напрямів, кожен з яких є

непересічним явищем мистецтва й заслуговує справжнього поцінування, маємо на увазі властиве реалізму дидактичне спрямування. Достовірне й водночас художнє відтворення дійсності з відповідними суспільними законами й відносинами, дослідження залежності людини як суб'єкта існування від низки факторів, зокрема соціальних, культурно-історичних, психологічних, створення типових характерів із узагальненням у них суттєвого наближають читача до розуміння і розв'язання проблем у реальному житті. Йдеться про художнє дослідження життя з усіма суперечностями й протиріччями, що дозволяє усвідомити його смисл й сприяє формуванню духовних та естетичних ідеалів. Пам'ятаємо, що юнацтво постмодерної доби моралізаторство сприймає скептично, з іронією, то ж запропонуємо учням самостійно відшукати непроминальні духовні цінності у „підручнику життя”, як називають літературу реалізму, відповідно виробленим критеріям народної етики, художньо переосмисленої письменниками-реалістами у створенні сюжетів, проблем, образів. Головне завдання словесника не повчати молодь, а з'ясувати актуальність твору й поставити проблему на уроці таким чином, щоб викликати продуктивне мислення, адже розуміння реалізму вимагатиме від читача не тільки образних узагальнень щодо типології характерів, психологічного змісту поведінки і вчинків героїв, а й проникнення у сферу філософського осмислення автором життя, образної моделі світу, вираження естетичних ідеалів. Аналізуючи із старшокласниками художні твори І. Нечуя-Левицького, Панаса Мирного, Б. Грінченка, слід уникати наївно-реалістичного підходу, пов'язаного із зовнішньою правдоподібністю зображеного. Критерій правдивості буде актуальним на думку Л. Жабицької в значенні „художньої переконливості” стосовно відчуттів, думок, психології характеру героя [6, с. 80].

Такі, обґрунтовані психологами, характеристики, як бажання занурюватися у власний внутрішній світ з прагненням його пізнання, здатність відчувати суперечність думок із „зовнішньою” поведінкою, осмислювати емоції, настрої, переживання як стан особистісного „Я” [8, с. 85], відкривають сенситивність юнацького віку до розуміння літератури модернізму з властивими йому рисами поглибленого психологізму, суб'єктивізму, фокусуванні мистецького уяви на самодостатності й неповторності людини, посиленої уваги до позасвідомих процесів її психіки, внутрішньої конфліктності й роздвоєності. Психологічні спостереження доводять, що старшокласників цікавлять думки, почуття, зумовленість дій і вчинків літературних героїв. На думку І. Кона: „Психологічний зміст оповідання хвилює їх більше, ніж його зовнішній „подієвий” контекст” [8, с. 85], а Л. Жабицька визначила домінуючими критеріями в оцінці літературних персонажів психологічні та етичні поняття, як найбільш відповідні настановам учнів в їх критичній оцінці твору [6, с. 71]. Вчителів-словесників необхідно поглиблювати психологічні знання старшокласників, обговорювати цікаві їм проблеми внутрішнього світу героїв, їх переживання, відчуття, що сприятиме не

тільки розвитку „кваліфікованого читача”, а й допоможе заповнити лакуни особистісного досвіду самопізнання.

Апелюючи до спостережень, психологи відзначають підвищену чутливість юнацтва до сприйняття мистецьких явищ, до краси природи, художніх творів, посиленій інтерес до кіно, музики, живопису, літератури, пояснюючи це розвитком самосвідомості, змінами в емоційній сфері, потребою естетичних спостережень і вражень [4, с. 49, 108; 8, с. 85]. Тому міжмистецькі порівняння, спостереження взаємовпливів і взаємодії різних видів мистецтва сприятимуть не тільки глибокому розумінню різних художніх стилів, але й збагачуватимуть естетичний досвід старшокласників, розширюватимуть межі їх діалогу з художньою культурою.

Зарубіжний психолог М. Дебесс відзначив властиву для цього віку посилену активність уяви із здатністю при найменших афективних порухах спонтанно викликати схеми образів, надаючи можливість втішатися ілюзією й реалізувати потяг до творчості. Вказавши на тяжіння молодих людей до символізму та специфічну емоційність, вчений пояснив інтерес до сюрреалістичних і сентиментальних творів, їх образних систем [4, с. 48]. Важливо також урахувати спостереження Г. Токмань щодо здатності старшокласників „зрозуміти авангардистів з їх експериментаторством і епатажем, бо прагнення оригінального самовияву природне для цього віку” [14, с. 43].

Однак, сприйняття різностильових художніх текстів ускладнене часовою віддаленістю: барокові твори написано в XVI – XVII ст., у добу Просвітництва розвивалися класицизм, романтизм, просвітницький реалізм, не менш загадковим є й мистецтво модернізму, бо світоглядні доміанти різняться навіть покоління батьків і дітей. І хоча „часовий горизонт”, як стверджує І. Кон, у юнацькому віці розширюється, охоплюючи віддалене минуле і майбутнє, особисті й соціальні перспективи [8, с. 87], усвідомити образ світу, втілений у художньому творі, та відчутти зв'язок з ним можна тільки за умови розвиненої здатності розуміти „іншого”. На думку О. Штепана, кожний твір перебуває у відповідному полі світоглядних пріоритетів, тому „треба знати різноманітні тяжіння епохи, і, власне кажучи, треба самому стояти в її силовому полі” [16, с. 70]. Отож, повне і усвідомлене сприйняття різностильових художніх творів залежатиме від створення умов для засвоєння відповідної культури (барокової, класицистичної, сентиментальної, романтичної, реалістичної, натуралістичної, модерністичної, постмодерністичної тощо) особистим досвідом старшокласників. За В. Дільтеєм культуру не можна збагнути раціонально, натомість філософ пропонує спосіб „вживання”, „співпереживання”, „спів почування”. Тому Г. Токмань доводить ефективність вивчення напряду шляхом „занурення в культуру”, що передбачає висвітлення теми в різних аспектах: літературознавчому, мистецтвознавчому, філософському, естетичному, історичному, зарубіжній літературі. На нашу думку, оптимальне засвоєння особистістю культури минулого шляхом занурення в неї відбудеться в процесі реалізації наукових,

творчих, прикладних проектів [11, с. 30 – 31], дистанційного та медіа навчання, роботи з електронним підручником.

Умовою повноцінного особистісного сприйняття художнього твору, на думку Л. Жабицької, є сформованість перцептивних літературних здібностей, серед яких найважливішими визначено: емоційну чутливість при сприйнятті стилістично різних художніх текстів, а також здібність до критики, інтерпретації тексту [6, с. 3 – 4]. Великі стилі відбивають зміни художнього образу світу, що впливають і на структуру мистецьких творів, тому необхідно врахувати здатність старшокласників до емпатії, можливості „вживатися”, налаштовувати своє сприйняття на особливості світовідчуття різних письменників, чия творчість постала на своєрідному духовно-культурному та суспільно-історичному тлі. „Вжитися” в особливий художній світ літературного твору допомагає достатньо розвинута в юнацькому віці відтворююча уява й асоціативне мислення, названі Л. Жабицькою у структурі перцептивних здібностей [6, с. 123 – 124]. На уроках української літератури при вивченні різних стильових парадигм необхідно активувати уяву старшокласників та їх здібності до різномірного смислового й образного асоціювання. Заслужують на увагу ейдологічні стильові характеристики у примітках до книги академіка П. Сакуліна: „Класицизм – струнка фігура воїна, в гордій позі, з велично простягнутою рукою. Сентименталізм – ніжна, тендітна дівчина; сидить, підперши підборіддя рукою; на обличчі – сумна задума; очі замріяно спрямовані вдалечінь: на вії виблискує нависла сльоза. Романтизм – красивий юнак у плащі й крилатому капелюсі; кучеряве волосся розвівається за вітром; зір, що палає від захвату, звернений до неба. Художній реалізм – зрілий чоловік із здоровим кольором обличчя, зі спокійним і вдумливим поглядом. Натуралізм – нечупарно одягнутий чоловік, у картузі; волосся стоїть дибки; в руках – нотатник; на ремені висить кодак; неспокійно й критично озирється урізнобіч. Символізм – нервова молода людина; сильно жестикулює; голосно і співучо декламує вірші про метафізичну красу потойбічного світу тощо” [13, с. 230]. Авангардистські напрями образно проілюструвала А. Біла: „Якщо футуризм можемо побачити в образі зухвалого Буратіно, символізм – в образі сумовитого П’єро, то сюрреалізм відповідатиме Алісі (з казки Луїса Керролла – Л. Н.)” [1, с. 7]. Галерею стильових ейдосів можна безкінечно доповнювати: Бароко з його вивершеною духовністю й софійністю бачиться в образах святих Софії та Варвари в розкішних святкових строях, проте з задумою на обличчі, обумовленою зосередженістю на внутрішньому світі, а Постмодернізм – наш сучасник, іронічний скептик... Не менш цікавим є сприйняття різностильового мистецтва через кольорову гаму: „Частина людей (їх більшість) віддає перевагу безбарвному склу: хай світ буде показано таким, яким бачать його всі – це прихильники реалізму. Є ж такі, кого приваблюють незвичайні, кольорові скельця: чорне – натуралізм, блакитне – імпресіонізм, червоне – експресіонізм...” [15, с. 56].

Подібні приклади нашоухують на думку про те, що, активізуючи творчу уяву старшокласників під час вивчення літературних напрямів, вчитель може запропонувати створити відповідні символічні емблеми [10, с. 50 – 53], образи яких вказуватимуть на доміантні риси великих стилів, кольорова гама – на враження і відчуття їх, а девізи ілюструватимуть завдання митців. Творча робота по виконанню емблем сприятиме розвитку навичок високого рівня (аналізу й синтезу), вмінь узагальнювати складну інформацію, забезпечуватиме краще запам'ятовування абстрактних понять.

Позаяк сприйняття літературних творів вимагає як емоційного реагування на експресію слова, так і логічного коментаря, психологи (Л. Жабицька, В. Кан-Калик, В. Хазан, О. Никифорова) вирізняють емоційний рівень перцепції та інтелектуальний [6, с. 19; 7, с. 64; 12, с. 36]. Емоційно-інтуїтивна реакція читача важлива особистісними естетичними враженнями, які можуть вкорінюватися або змінюватися у процесі аналітично-інтерпретаційної діяльності, тому ці два рівні взаємопов'язані між собою. І в психології художнього сприйняття, і в літературознавстві обгрунтовано значимість діалогової взаємодії твору та реципієнта під час читання, після чого стає можливою інтерпретація із урахуванням власних літературних смаків, об'єктивної критики, герменевтики стилю тощо.

На думку П.Якобсона художнє сприйняття є „думаючим”, його глибина й змістовність залежать від цільової направленості („установки”), своєрідної психологічної налаштованості, прагнення зануритися в художню дійсність, відтворену письменником, художником, композитором, очікуючи від зустрічі з мистецьким явищем певних естетичних вражень і переживань [17, с. 21, 38]. Отож, на властивості сприйняття впливає залучення контексту, названого П.Якобсоном фондом художніх вражень, знань, що дають можливість співвіднести твір з іншими, визначити його непересічність, побачити його новизну й оригінальність, або, навпаки, шаблонність [17, с. 21].

На уроках української літератури Г.Токмань помітила зацікавленість старшокласників у дослідженні індивідуальним стилем письменника й відзначила, що „їх відшоухує однотипність розповіді про різних авторів” [14, с. 44 – 45]. Педагоги В. Кан-Калик та В. Хазан радять будувати урок за законами мистецтва: „Та „художність”, яка з книги органічно переходить в практику вчителя, допоможе йому стати творцем уроку” [7, с. 6]. Вивчення української літератури на естетичних засадах літературних напрямів надає можливість учневі відчути особливість кожного письменника, спостерігати дивовижний, неповторний стильовий синтез (відлуння бароко в творах поетів-романтиків, імпресіонізм і символізм у повісті „Тіні забутих предків” М. Коцюбинського, імпресіонізм неореалізму в новелі „Момент” В. Винниченка, експресіонізм / імпресіонізм / символізм у поезіях П. Тичини, екзистенціалізм / неореалізм у романі „Місто” В. Підмогильного тощо).

До того ж, такий підхід відкриває широкі перспективи у творчості вчителя і нові можливості донести художні відкриття письменника до учнів, зробити урок яскравим, самобутнім, таким, що запам'ятовується, а ще уникнути однотипності викладання. Проте, розпрацювання таких уроків є напрямом подальшого дослідження.

Отож, учителеві необхідно пам'ятати, що глибина сприйняття різностильових художніх творів залежить від творчої уяви, емоційної чутливості, асоціативного мислення, емпатії, інтелекту, рівня інтерпретаційної свідомості. Розвиток цих здібностей, дотримання вікових та індивідуальних особливостей старшокласників, уміле застосування нових і традиційних педагогічних технологій стане запорукою успіху в реалізації головних завдань стильового аналізу художнього твору, а разом з тим у вирішенні важливої проблеми літературної освіти – активізації читацької діяльності старшокласників, формування в них потреби спілкування з мистецтвом.

Список використаної літератури

- 1. Біла А.** Сюрреалізм: Наукове видання / А. Біла. – К. : Темпора, 2010. – 208 с.
- 2. Боришевський М. Й.** Дорога до себе : Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія / М. Й. Боришевський. – К. : Академвидав, 2010. – 416 с.
- 3. Волков Б.С.** Психологія підлітка: Учебное пособие / Б. С. Волков. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2005. – 208 с.
- 4. Дебесс М.** Подросток. 20-е изд / М. Дебесс. – СПб. : Питер, 2004. – 127 с.
- 5. Эриксон Э.** Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; Ред. А. В. Толстых . – 2-е изд. – М. : Флинта, 2006 . – 352 с.
- 6. Жабицкая Л. Г.** Восприятие художественной литературы и личность: Литературное развитие в юности / Л. Г. Жабицкая. – Кишинев : Из-во „Штиинца”, 1974. – 134 с.
- 7. Кан-Калик В. А., Хазан В. И.** Психолого-педагогические основы преподавания литературы в школе / В. А. Кан-Калик, В. И. Хазан. – М. : Просвещение, 1988. – 255 с.
- 8. Кон И. С.** Психология ранней юности: Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.
- 9. Ліфарєва Н. В.** Психологія особистості: навчальний посібник / Н. В. Ліфарєва. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 240 с.
- 10. Нежива Л.** Сприймати літературу чуттєво, образно, осмислено. Методичні прийоми вивчення літературних напрямів класицизм, романтизм, реалізм / Л. Нежива // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 46 – 53.
- 11. Нежива Л.** Формування в учнів цілісного образу світу під час вивчення літературних напрямів / Л. Нежива // Дивослово. – 2011. – № 12. – С. 27 – 31.
- 12. Никифорова О. М.** Психологія восприяття художественной литературы / О. М. Никифорова. – М. : Книга, 1972. – 152 с.
- 13. Сакулин П. Н.** Филология и культурология / П. Н. Сакулин. – М. : Высшая школа, 1990. – 240 с.
- 14. Токмань Г. Л.** Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція / Г. Л. Токмань. – К. : Міленіум, 2002. – 320 с.
- 15. Токмань Г. Л.**

Цей багатобарвний мистецький світ / Г. Л. Токмань // Дивослово. – 2001. – № 4. – С. 56 – 59. **16. Штепан О.** Літературознавчі дефініції: стиль / О. Штепан // Філологічні семінари. Наука про літературу на межі століть: тема вільна. Випуск. 3. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський ун-т”, 2000. – С. 68 – 73. **17. Якобсон П.М.** Психологія художественного восприяття / П. М. Якобсон. – М. : Искусство, 1964. – 85 с.

Нежива Л. Психолого-педагогічні особливості сприйняття старшокласниками різностильових текстів українського письменства

У статті проаналізовано психолого-педагогічні засади сприйняття різностильових художніх текстів. Також окреслено можливості вивчення великих стилів відповідно розв’язання проблем духовного та естетичного розвитку старшокласників, формування в них особистісного образу світу.

Ключові слова: літературний напрям, стиль, творча уява, емоційна чутливість, асоціативне мислення, емпатія.

Неживая Л. Психолого-педагогические особенности восприятия старшекласниками разностилевых текстов украинской литературы

В статье проанализированы психолого-педагогические основы восприятия разностилевых художественных текстов. Также определены возможности изучения литературных направлений соответственно решению проблем духовного и эстетического развития старшекласников, формирования у них образа мира.

Ключевые слова: литературное направление, стиль, творческое воображение, эмоциональная чувствительность, ассоциативное мышление, эмпатия.

Nezhyva L. Psychological and Pedagogical Peculiarities of Perception of the Different Styles Texts of the Ukrainian Writers by Senior Students

In the article the psychological and pedagogical principles of perception of the different styles artistic texts are analyzed. It is also traced round the possibilities of big styles studying as for the solving problems of moral and esthetic development of senior students, formation of the personal world image in their minds.

Key words: literary direction, style, artistic imagination, emotional sensibility, associative way of thinking, empathy.

Стаття надійшла до редакції 05.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. філол. н., проф. Дмитренко В. І.

УДК 811.161.2:378

М. Починкова

**МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КУРСУ „СУЧАСНА
УКРАЇНСЬКА МОВА З ПРАКТИКУМОМ (ПРАКТИКУМ)” ДЛЯ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Сучасний розвиток інформаційно-комунікативних технологій значною мірою впливає на підвищення ефективності навчання та його модернізацію. Розвиток глобальних мереж створив принципово нові можливості для роботи вчених та педагогів. Рівень використання нових інформаційно-комунікативних технологій дає імпульс для розвитку дистанційного навчання – форми навчання з використанням комп'ютерних і телекомунікаційних технологій, що забезпечують інтерактивну взаємодію викладачів та студентів на різних етапах навчання. На думку фахівців, використання ДН у навчальному процесі репрезентує якісно новий етап у теорії й практиці навчання.

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

Аналіз проблематики наукових досліджень дозволяє стверджувати, що кількість робіт, присвячених галузевим (предметним) курсам дистанційного навчання, зокрема дистанційним курсам філологічного спрямування, недостатня, на сьогодні залишається невизначеним лінгводидактичний потенціал дистанційних курсів філологічного спрямування, зокрема особливості та специфіка методичного забезпечення дистанційного курсу „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)” в підготовці майбутніх учителів початкової школи.

У системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи й засвоєння курсу з „Сучасної української мови з практикумом (практикум)” провідна роль належить програмі як державному документу, у якому визначено зміст та обсяг знань, умінь і навичок студентів. За програмовими вимогами курсу основними посібниками, що використовують педагоги під час викладання курсу „Сучасна українська мова (практикум)”, є: М. Фурдуй „Українська мова. Практикум з правопису” (2004), Г. Козачук, Н. Шкуратяна „Практичний курс української мови” (1993), І. Ющук „Практикум з правопису української

мови” (2000), С. Омельчук „Практикум з правопису української мови” (2009) тощо.

Мета нашої статті полягає у визначенні особливостей методичного забезпечення курсу „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)”.

Зазначені посібники містять як теоретичний, так і практичний матеріал з правопису української мови. Такий зміст допомагає актуалізувати знання, отримані в шкільному курсі. Так, навчальний посібник М. Фурдуй „Українська мова. Практикум з правопису” [8] розкриває питання орфографії й пунктуації в руслі поглиблення знань, підвищення рівня грамотності, культури писемного мовлення. Системно подано базовий теоретичний матеріал, окремі відомості з морфології, синтаксису, без чого неможливе наскрізне розуміння орфографічних чи пунктуаційних правил. Застосовано різні форми активізації навчального процесу з метою стимулювання пізнавального інтересу [8]. У посібнику широко використано завдання проблемного характеру, наприклад: *Чи є досить чітко визначені групи часток, які пишуться: разом, окремо, через дефіс? Наведіть приклади кожної групи. З якого правила є винятком написання слів: абощо, тощо?* [8, с. 89], завдання на асоціативне сприймання: *продовжте ряд слів, що є винятком з правила: хвастливий,; зиркнути, випускний,* [8, с. 34], логіко-вибіркове мислення: *підкресліть слова, які є винятком з правила: розкішню, Керчю, тінню, міддю, жовчю, радістю, сумішню, попада, знаряддя, священник, буття, щастя, кутя, рілля, статей, гілля* [8, с. 31], на розвиток аналітичного мислення: *виділіть слова, що стоять поза межами граматичної норми, якою об'єднується решта слів в одну групу: батьку, Іване, Ярино, Мадлен, тумане, Петре, дитя, сестро, Джеку, плем'я, море, кравець, любове, діду, острове, курча, поросятко, хлоп'я, суддя, Яся, Джейн* [8, с. 57], активізуючі запитання: *як можна пояснити зміну правопису слів на стику морфем: Параска – Парасчин – Паращенко, Кузька – Кузьчин – Кужченко, Палажка – Палажчин – Палажченко, Пріська – Прісьчин – Пріщенко?* [8, с. 38]. У посібнику подано багато варіантів контрольних робіт, які дозволяють повною мірою перевірити засвоєний матеріал і можуть бути використані як на контрольних заняттях, так і на етапі проміжного контролю. Однак деякі правила пунктуації, як-от: „Розділові знаки при відокремлених членах речення. Розділові знаки при відокремлених означеннях”, „Розділові знаки при вставних словах, словосполученнях, вставних і вставлених реченнях”, „Розділові знаки при прямій мові та при цитатах” – розкрито дуже стисло й потребують додаткового пояснення та звернення до інших джерел.

Заслуговує на увагу навчальний посібник Г. Козачук та Н. Шкурятяної „Практичний курс української мови”, у якому подано теоретичний матеріал з орфографії й пунктуації української мови. Після теоретичного висвітлення окремої теми в посібнику представлено систему вправ і завдань на закріплення

вивченого матеріалу, наприклад: *запишіть слова, поділяючи їх на дві групи* (№ 29); *утворіть нові слова з допомогою зазначених суфіксів, з'ясуйте їх правопис, значення* (№ 104); *складіть речення з поданими словами* (№ 137) та ін. Після кожної теми, представленої в посібнику, є вправа на переклад (№№ 8, 27, 32, 39, 42, 58, 66, 72 та ін.) [6]. Однак у посібнику ще не враховано нових змін до українського правопису.

У посібнику І. Ющука „Практикум з правопису української мови” (2000) докладно висвітлено правописні правила, викладено найнеобхідніші загальнотеоретичні питання, наведено у великій кількості ілюстрації до правил, додано тренувальні вправи з відповідями для самоперевірки (№№ 1, 2, 10, 14, 15, 20, 22 – 23, 28, 34 – 35, 38, 42, 46 та ін.). Ілюстративно-текстовий матеріал має пізнавальну цінність, виконує виховну й естетичну функції [19]. Презентація правописних правил у посібнику є досить цікавою. Їх подано так, що, охоплюючи якомога більше правописних випадків, за змістом і формою вони є стислими. Іноді в параграфі представлено узагальнене правило, а далі йдуть уточнення до нього (§§ 12, 13, 14, 16–18, 20–22, 112–114 та ін.). Таке розташування правил вимагає вивчення їх у взаємозв'язку. У посібнику використано кілька видів тренувальних вправ, зокрема вправи із зашифрованими в них висловами, з відповідями наприкінці посібника, призначені для підсумкових диктантів. Такі завдання збуджують інтерес студентів до їх виконання й активізують навчальний процес. Зацікавлюють студентів та сприяють кращому запам'ятовуванню правописних правил пояснення, що даються під заголовком „Та це ж просто...”. У посібнику вміщено конкретний матеріал, який допоможе студентіві успішно оволодіти правописними навичками.

Готуючи майбутніх фахівців у галузі педагогічної освіти, розуміємо важливість бездоганного мовлення вчителя початкової школи. Саме цей аспект привернув нашу увагу в посібнику „Українська мова: Практикум”, авторами якого є О. Пазяк, О. Сербенська, М. Фурдуй, Л. Шевченко [16]. Він створений для вдосконалення знань і вмінь на будь-якому мовному рівні. У посібнику подано теоретичний курс української мови та відповідні вправи – від лексики до основ пунктуації, що дає змогу поліпшити необхідні вимовні та правописні навички. Удосконалити техніку усного мовлення допоможе розділ з фонетики та орфоєпії, а норми писемного мовлення – складні питання орфографії й пунктуації, які викладено не розосереджено, а компактно, у межах окремих розділів. Посібник розрахований на глибоке узагальнення набутих знань з мови, що реалізуються в системі чітких і аргументованих правил (порад), які підпорядковані реальній мовній практиці. Практикум написаний на високому науково-методичному рівні; представлені практичні творчі вправи – це завдання диференційованого характеру.

Навчальний посібник „Практичний курс української мови. Поглиблений етап вивчення” (автор Л. Паламар) [10] створений, на нашу думку, у руслі проблеми вдосконалення форм та способів представлення

культури рідної мови й культури адресата. Теоретичним підґрунтям видання є лінгвокраєзнавча та соціокультурна теорія слова, а в практичній частині подано ілюстративні тексти як з творів українських класиків, так і з творів тих майстрів слова, доробок яких раніше не цитувався або був заборонений. Пропоновані тексти відображають рівень розвитку сучасної української літературної мови, різноманітність синтаксичних конструкцій, лексичну повноту й багатство стилістичних засобів, сприяють утвердженню норм української літературної мови. Цікавою є лексична тематика посібника, що охоплює широке коло типових мовних ситуацій: „Розвиток науки в Україні”, „Національна освіта в Україні”, „Вивчаємо українську”, „Міста України”, „Храм краси й науки” тощо.

Ефективним доповненням до основних посібників з практикуму вважаємо видання Н. Тоцької „Українська пунктуація. Практикум” [14], де розроблена система вправ допоможе студентам не тільки повторити вивчене, а й значно розширити та вдосконалити пунктуаційні навички. Посібник є оптимальним синтезом теорії з українського синтаксису й дидактичного матеріалу, репрезентованого в лінгвістичному, комунікативно-діяльнісному та культурологічному аспектах.

Останнім часом на сторінках фахового журналу „Дивослово” друкується рубрика „Сторінки майбутнього посібника” з матеріалами практикуму з правопису української мови С. Омельчука [9]. Дидактичний матеріал розділів містить способи вирішення проблеми вдосконалення мовної етики та лінгвістичної компетенції учнів, студентів. Завдання та вправи мають здебільшого пошуково-дослідницький характер, а саме: творче моделювання, творче конструювання, дослідження-моделювання, дослідження-трансформація, дослідження-відновлення, дослідження-обґрунтування тощо. Виконання запропонованих завдань передбачає різні види самостійної роботи, уміння заглиблюватися в мовний матеріал. Безумовно, такі види робіт мають незаперечну практичну цінність.

Важливим засобом під час викладання курсу з практикуму української мови відіграє „Український правопис” [17] у новій редакції, бо саме він є орфографічним та пунктуаційним кодексом сучасної української літературної мови.

Позитивну роль у методичному забезпеченні практикуму української мови відіграє комплексний довідник М. Зубкова „Сучасний український правопис” (2009) [5]. У довіднику враховано останні зміни в українському правописі й доповнення до нього. Особливістю цього довідника є наявність таблиць, довідкових положень, чіткого окреслення винятків з правил. Позитивним, на нашу думку, є також урахування в довіднику типових помилок писемної форми мови, які виникають унаслідок інтерференції у зв'язку з паралельним функціонуванням української та російської мов.

Досвід показує, що студенти-першокурсники мають досить обмежений словниковий запас, не вміють правильно й чітко оформити

власні висловлювання, нерідко помиляються в з'ясуванні семантики слів іншомовного походження, особливо власних особових та географічних назв (Шиллер, Гельсінкі, Лессінг, Россіні, Шюфок, Григ, Тиціан тощо). Тому на заняттях з практикуму української мови викладачі використовують різні типи словників.

Особливу роль у формуванні знань з лінгвістичної теорії майбутніх учителів відіграє енциклопедія „Українська мова” [15], розрахована на широке коло користувачів: мовознавців, викладачів, студентів. У ній подано визначення основних лінгвістичних понять, короткі біографічні дані відомих вітчизняних мовознавців та ін.

Тлумачний словник – універсальний одномовний словник, що подає лексико-фразеологічний склад мови з поясненням значень, граматичних та стилістичних особливостей, уживання реєстрових одиниць, а також менш обов'язковими лексико-граматичними параметрами [15, с. 635]. Таким в українській мові є одинадцятитомний „Словник української мови” (1970–1980 рр.) [12], у якому вміщено понад 134 000 слів. У практиці роботи викладачі звертаються до „Великого тлумачного словника сучасної української мови” за редакцією В.Т.Бусела [2], що був виданий у 2007 році.

Важливе місце посідає етимологічна робота зі словом, яка допомагає формувати інтерес до мови. Студенти мають змогу користуватися словником „У світлі етимології” (1998 р.) [8], укладеним А. Мовчун та Л. Соловець.

Окремі розряди лексики описано в таких словниках: „Словник паронімів” (Д. Гринчишин, О. Сербенська) [3], „Словник антонімів” (Л. Полюга) [11], „Словник синонімів української мови” [13], „Словник омонімів української мови” (О. Демська, І. Кульчицький) [4], „Словник епітетів української мови” (С. Бирик, С. Єрмоленко, Л. Пустовіт) [1] та ін.

Особливе місце на заняттях з практикуму української мови посідають двомовні словники – словники перекладні, у яких подано переклад слів з однієї мови на іншу, уміщено типові приклади вживання слів у різних значеннях, оскільки в різних мовах похідні значення відповідних слів не збігаються, хоча основне значення в них спільне. Заслугове на увагу „Русско-украинский и украинско-русский словарь. Отличающаяся лексика” [7], підготовлений колективом авторів у складі Л. Мацько, О. Сидоренко, С. Шевчук. У ньому зібрано слова російської мови, що перекладаються власне українськими словами, у другій частині подано переклад власне української лексики російською мовою. У додатках уміщено сталі російські вислови, відповідні їм українські, а також слова й вирази зі значенням часу, слова українського народного календаря.

Останнім часом активізувалася робота над укладанням електронних словників української мови. Серед них найбільш відомим є представлений на порталі Мова: info словник, що містить 207000 слів і не

тільки здійснює автоматичний переклад слова, а й подає його тлумачення, парадигму й синоніми тощо [20].

Отже, важливість різних видів словників для вдосконалення орфографічних навичок студентів є незаперечною, оскільки саме використання різноманітних лексикографічних видань сприятиме ефективному оволодінню студентами усним і писемним мовленням, а також забезпечуватиме формування правописної грамотності.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні особливостей організації самостійної роботи з дисциплін філологічного спрямування для майбутніх учителів початкових класів.

Список використаної літератури

- 1. Биби́к С. П.** Словник епітетів української мови / С. П. Биби́к, С. Я. Єрмоленко, Л. О. Пустовіт; за ред. С. Я. Єрмоленко; Ін-т укр. мови НАН України ; Укр. наук.-виробн. центр „Рідна мова”. – К. : Довіра, 1998. – 431 с. – (Словники України).
- 2. Великий** зведений орфографічний словник української лексики / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ „Перун”, 2003. – 896 с.
- 3. Гринчишин Д.** Словник паронімів української мови / Дмитро Гринчишин, Олександра Сербенська. – К. : Освіта, 2008. – 320 с.
- 4. Демська О. М.** Словник антонімів української мови / О. М. Демська, І. М. Кульчицький. – Л. : Фенікс, 1996. – 224 с.
- 5. Зубков М.** Сучасний український правопис : комплексний довідник / Микола Зубков. – 10-е вид., [випр. ст. доп.]. – Х. : ФОП Співак Т. К., 2009. – 320 с. – (Б-ка рідної мови).
- 6. Козачук Г. К.** Практичний курс української мови / Г. К. Козачук, Н. Г. Шкуратяна. – 2-ге вид., стер. – К. : Вища школа, 1994. – 367 с.
- 7. Мацько Л. И.** Русско-украинский и украинско-русский словарь : отличающаяся лексика / Л. И. Мацько, О. М. Сидоренко, С. В. Шевчук. – К. : Вища шк., 1993. – 255 с.
- 8. Мовчун А. І.** У світлі етимології : навч.-довід. посіб. з етимології для учнів почат. кл. / А. І. Мовчун, Л. О. Соловець. – К. : КІМО, 1998. – 191 с.
- 9. Омельчук С.** Практикум з правопису української мови / С. Омельчук. – К. : Грамота, 2009. – 224 с.
- 10. Паламар Л. М.** Практичний курс української мови. Поглиблений етап вивчення / Л. М. Паламар. – К. : Либідь, 1995. – 158 с.
- 11. Полюга Л. М.** Словник антонімів української мови / Л. М. Полюга ; за ред. Л. С. Паламарчука. – 2-ге вид., доп. і випр. – К. : Довіра, 2004. – 284 с. – (Словники України).
- 12. Словник** української мови : в 10 т. / редкол. : І. К. Білодід (голова) та ін. ; АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні. – К. : Наук. думка, 1970 – 1979.
- 13. Словник** синонімів української мови : у 2 т. / [А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк, С. І. Головащук та ін.] ; НАН України, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні, Ін-т укр. мови. – К. ; Наук. думка, 2006. – Т. 1. : А – Н. – 2006. – 1040 с. Т. 2. : О – Я. – 2006. – 960 с.
- 14. Тоцька Н.** Українська пунктуація : практикум : навч. посіб. для студ. філол. ф-тів ун-тів / Н. І. Тоцька – К. : Вища шк., 1990. – 160 с.
- 15. Українська** мова : енциклопедія редкол. [Русанівський В. М.,

Тараненко О. О., Зяблюк М. П. та ін.] – [2-е вид., випр. і доп.]. – К. : Українська енциклопедія, 2004. – 824 с. **16. Українська мова : практикум / О. Пазяк, О. Сербенська, М. Фурдуй, Л. Шевченко.** – К. : либідь, 2000. – 384 с. **17. Український правопис / Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні НАН України, Ін-т укр. мови НАН України.** – К. : Наук. думка, 2007. – 288 с. **18. Фурдуй М. І.** Українська мова. Практикум з правопису : навч. посіб. / М. І. Фурдуй; за ред. В. В. Різуна. – К. : Либідь, 2004. – 272 с. **19. Ющук І. П.** Практикум з правопису української мови / І. П. Ющук. – 4-е вид. – К. : Освіта, 2000. – 254 с. **20. <http://www.mova.info/semvoc.aspx?l1=193>.**

Починкова М. Методичне забезпечення курсу „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)” для майбутніх учителів початкових класів

У статті представлено огляд програмового методичного забезпечення курсу „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)”; розкрито особливості укладання основних навчально-методичних посібників та комплексних довідників; аналізуються представлені у них теоретичний матеріал та системи вправ і завдань. Крім того, у статті висвітлено основні словники, якими послуговуються під час навчання студенти, майбутні вчителі початкових класів, та викладачі.

Ключові слова: методичне забезпечення, навчально-методичний посібник, словник, курс „Сучасна українська мова з практикумом (практикум)”.

Починкова М. Методическое обеспечение курса «Современный украинский язык с практикумом (практикум)» для будущих учителей начальных классов

В статье представлен обзор программного методического обеспечения курса «Современный украинский язык с практикумом (практикум)»; раскрыты особенности составления основных учебно-методических пособий и комплексных справочников; анализируется представленный в них теоретический материал и системы упражнений и заданий. Кроме того, в статье отражены основные словари, которыми пользуются студенты, будущие учителя начальных классов, и преподаватели.

Ключевые слова: методическое обеспечение, учебно-методическое пособие, словарь, курс «Современный украинский язык с практикумом (практикум)».

Pochinkova M. Methodical providing of course “Modern Ukrainian with practical work (practical work)” for the future teachers of initial classes

In the article the review of methodical course software is presented “Modern Ukrainian with practical work (practical work)”; the features of drafting of basic educational methodical manuals and complex reference books are exposed; the theoretical material and systems of exercises and tasks presented in them is analysed. In addition, basic dictionaries, which are used by students, future teachers of initial classes, and teachers, are reflected in the article.

Key words: methodical providing, educational methodical manual, dictionary, course “Modern Ukrainian with practical work (practical work)”.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 378.011.3:7.012–051

К. Ткачов

ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ

Проблеми формування особистості, характерною рисою якої є творча активність, здатність самостійно ставити й реалізовувати завдання, що виходять за межі стандартних вимог, є актуальними для професійної освіти в багатьох галузях. Не є винятком професійна підготовка дизайнерів.

Зміни в економічній структурі українського суспільства, формування ринкових відносин, орієнтація на виробництво конкурентоздатної продукції призвели до зростання потреби в професії дизайнера і, відповідно, до збільшення кількості навчальних закладів, які готують дизайнерів. Українські й зарубіжні учені й освітяни-практики спрямовують свої зусилля на вироблення найкращих моделей дизайнерської освіти, розглядаючи різні її аспекти: зміст і засоби підготовки (І. Белова, Л. Братчикова, К. Гребенніков, С. Кожуховська, Р. Мухутдінов, С. Соловйова та ін.), формування певних умінь і компетенцій (Н. Калина, С. Фролова), організаційно-педагогічне забезпечення підсумкової атестації (В. Климов), проектування творчого освітнього середовища (Т. Новікова) підготовки майбутніх дизайнерів тощо [2; 5; 6; 8 та ін.].

Майже всі вчені, що досліджують проблеми професійної підготовки студентів творчих спеціальностей, наголошують на необхідності формування в них у процесі цієї підготовки творчої активності, проте до сьогодні не обґрунтовано цілісну систему показників, які відбивали б сутність поняття „творча активність

майбутнього дизайнера”, недостатньо розроблені діагностичні методики оцінювання та характеристика рівнів сформованості цієї якості в студентів-майбутніх дизайнерів.

Мета даної статті – на основі теоретичного та емпіричного дослідження феномену „творча активність” дати характеристику рівнів сформованості творчої активності в майбутніх дизайнерів.

Спираючись на дослідження Т. Балобанової, М. Бахтіна, Л. Беляєвої, Т. Бірюкової, Г. Бондаренка, Л. Виготського, А. Зайцевої, І. Лернера, О. Матюшкіна, В. Юркевич, Г. Щукіної, Г. Гавришина, Л. Аристової, І. Пуфіль-Струзик, М. Фатхулліна, Т. Шамової та ін. учених [1; 3; 4; 7 та ін.], у яких представлено різні підходи до розуміння сутності феномена активності взагалі та активності творчої зокрема, ми сформулювали визначення поняття „творча активність студентів-дизайнерів” та обґрунтували її структуру.

Творчу активність студентів-майбутніх дизайнерів ми розглядаємо як інтегративну характеристику особистості, складниками якої є мотиваційно-цільовий, когнітивний, діяльнісно-практичний, емоційно-вольовий та рефлексивно-оцінний компоненти.

Системоутворювальним для цього виду активності є мотиваційно-цільовий компонент. Він відбиває рівень усвідомлення майбутнім дизайнером важливості творчої діяльності. Когнітивний компонент творчої активності студента-майбутнього дизайнера – це сукупність знань, а діяльнісно-практичний – сукупність умінь, необхідних для здійснення творчої діяльності. Емоційно-вольовий компонент розкривається через усвідомлення власного „Я”, сприйняття себе як творчу особистість, ставлення до професійної діяльності, емоційну сталість, вольову саморегуляцію. Рефлексивно-оцінний компонент відбиває здатність до самопізнання, самооцінки власного життєвого та професійного досвіду, результатів творчої діяльності. Усі ці компоненти тісно пов'язані між собою. Успішне формування творчої активності можливе лише за умови розвитку в студента всіх цих компонентів.

Для усвідомлення сутності феномену творчої активності, обґрунтування системи її формування в студентів-майбутніх дизайнерів та оцінки її ефективності необхідно знайти такі показники-індикатори, за допомогою яких можна виміряти рівень сформованості творчої активності. За допомогою аналізу літератури та з урахуванням думок експертів ми сформували перелік таких показників-індикаторів для кожного з компонентів творчої активності.

Рівень сформованості мотиваційного компонента відбивається в таких показниках-індикаторах: ставлення студентів до творчої діяльності; характер мотивів отримання творчої спеціальності; прагнення брати участь у виставках, конкурсах, презентаціях. З'ясувати ставлення студентів-дизайнерів до творчої діяльності, визначити характер мотивів, отримання саме цієї спеціальності, наявність або відсутність потреби в отриманні професійних знань та умінь можливо лише шляхом

опитування студентів. Аналіз того, що думає, уявляє й повідомляє про себе студент, дасть змогу оцінити рівень сформованості мотиваційно-цільового компонента творчої активності.

Оцінити рівень сформованості когнітивного компонента творчої активності можливо шляхом вимірювання таких показників-індикаторів: усвідомлення специфіки професійної діяльності дизайнерської, її творчої спрямованості; усвідомлення ролі та місця творчої діяльності в своєму житті; знання композиції, кольористики, формоутворення та інших базових дизайнерських дисциплін; уявлення про основні етапи розробки й реалізації дизайнерських проектів; знання про методи набуття інформації, необхідної для професійної діяльності; уявлення про головні етапи та особливості підготовки дизайнерських робіт до презентацій та виставок; уявлення про особливості конкурсної діяльності.

Для вимірювання цих показників-індикаторів доцільно застосувати опитування експертів, опитування самих студентів та аналіз документів. У якості експертів, що оцінюють рівень сформованості в студентів-майбутніх дизайнерів знань, без яких неможливий розвиток творчої активності, залучаються викладачі спеціальних дисциплін. Крім самооцінки та експертної оцінки, інформацію про рівень сформованості в студентів-дизайнерів знань, необхідних для розвитку творчої активності, можна отримати шляхом аналізу таких документів: виконані контрольні, курсові та дипломні роботи, індивідуальні завдання, журнали академічних груп, залікові та екзаменаційні відомості, модульні контрольні роботи, щоденники виробничої практики, звіти за результатами виробничої практики, курсові, дипломні, магістерські роботи, тексти доповідей на студентських наукових конференціях тощо. Аналіз цих документів доцільно здійснювати за допомогою традиційного якісного методу, а також за допомогою методу контент-аналізу, який полягає у виділенні категорій та одиниць аналізу (елементів змісту цих документів, які свідчать про володіння студентами певними поняттями й теоретичними фактами, необхідними для прояву творчої активності) й підрахунку частоти їхньої зустрічаємості.

Діяльнісно-практичний компонент творчої активності студента-майбутнього дизайнера складають такі уміння: планувати власну творчу діяльність; застосовувати отримані професійні знання до конкретних ситуацій; чітко формулювати мету, завдання, основні етапи дизайнерської діяльності; генерувати різні ідеї, варіанти розв'язання поставлених у процесі навчання творчих завдань; обирати оптимальні шляхи розв'язання навчально-творчих завдань; готувати роботи до представлення на виставках та конкурсах; організовувати презентації та виставки творчих робіт; управляти своїм творчим потенціалом, спрямовуючи його на творчу діяльність; переключати увагу з одного рішення на інше або з однієї задачі на іншу; адекватно оцінювати результати своєї творчої діяльності. Для вимірювання показників-індикаторів рівня сформованості діяльнісно-практичного компонента

творчої активності доцільно застосовувати опитування експертів, опитування самих студентів, аналіз документів, а також спостереження.

Рівень сформованості емоційно-вольового компонента відбивається в таких показниках-індикаторах: ставлення до навчальної діяльності; ставлення до майбутньої професійної діяльності; вольова саморегуляція, наполегливість; емоційна стійкість; відповідальність у навчальній та професійній діяльності; спрямованість на творчий саморозвиток. Для вимірювання показників-індикаторів рівня сформованості емоційно-вольового компонента творчої активності найбільш доцільно використовувати метод опитування студентів, метод експертної оцінки та спостереження.

Рівень сформованості рефлексивно-оцінного компонента творчої активності відбивається в таких показниках-індикаторах: уміння здійснювати самоконтроль та самооцінку у процесі виконання творчого завдання; уміння здійснювати аналіз власної завершеної творчої роботи; усвідомлення недоліків у своїй професійній підготовці; усвідомлення сильних боків своєї дизайнерської підготовки; здатність прогнозувати результати власної творчої діяльності.

Для вимірювання показників-індикаторів рівня сформованості рефлексивно-оцінного компонента творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів доцільно проводити бесіди з самими студентами, використовувати листи самодіагностики тощо.

Поряд з названими показниками-індикаторами для оцінки рівня сформованості творчої активності треба використовувати і так звані результативні показники: участь у виставках, конкурсах, презентаціях, виконання робіт на замовлення.

Аналіз наукової літератури, опитування експертів, тривалі спостереження за навчально-творчою діяльністю студентів-майбутніх дизайнерів дозволили виділити три рівні сформованості творчої активності (низький, середній, високий) та виявити характерні ознаки цих рівнів.

Ознаками низького рівня творчої активності студентів-дизайнерів є нерозуміння або неповне усвідомлення ролі творчої діяльності або ж ставлення до творчості як до заняття, що не приносить користь. Головним мотивом навчальної діяльності для студентів з низьким рівнем сформованості творчої активності є бажання отримати позитивну оцінку. Вони не володіють базовими знаннями та вміннями в галузі дизайну, не здатні застосовувати отримані знання до розв'язання конкретних дизайнерських завдань, не усвідомлюють необхідності в отриманні базових знань для власного професійного зростання.

Студентам з низьким рівнем творчої активності важко усвідомити мету та конкретні завдання роботи, розподілити роботу на етапи. Вони не мають досвіду участі в презентаціях, виставках, конкурсах і навіть не виявляють зацікавленості в таких заходах. Такі студенти не здатні генерувати оригінальні ідеї, обирати оптимальні

шляхі розв'язання навчально-творчих завдань, перебудовуватися, переключати увагу з одного рішення на інше або з однієї задачі на іншу. Студенти з низьким рівнем творчої активності не виявляють прагнення до оволодіння професійними знаннями, вони несамостійні в навчально-творчій діяльності, не здатні до аналізу творчих робіт, аналізу власної творчої діяльності, усвідомлення причин творчих успіхів та невдач, не демонструють особистісну творчу трактовку при виконанні творчих навчальних завдань.

До ознак низького рівня творчої активності відноситься нездатність управляти своїм творчим потенціалом, спрямовувати його на отримання оригінальних дизайнерських рішень при виконанні навчально-творчих завдань; невміння прогнозувати результати власної творчої діяльності. Студенти з низьким рівнем творчої активності не проявляють серйозного ставлення до професійної діяльності; не демонструють волюву саморегуляцію, наполегливість, емоційну сталість, відповідальність в навчальній і навчально-творчій діяльності. Вони не спрямовані на творчий саморозвиток і неадекватно оцінюють результати свого навчання взагалі та результати своєї навчально-творчої діяльності зокрема.

Тобто, студенти-майбутні дизайнери з низьким рівнем творчої активності не володіють на достатньому рівні необхідними для успішної творчої діяльності знаннями та уміннями і не прагнуть оволодіти ними. Їм не притаманні самоконтроль і саморегуляція, а також рефлексія власної творчої діяльності.

Ознаками середнього рівня творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів є недостатнє усвідомлення ролі творчої діяльності, ставлення до творчості як до приємного, але неважливого компонента життя. Головним мотивом навчально-творчої діяльності для таких студентів, крім бажання отримати позитивну оцінку, є прагнення удосконалення власних знань та умінь. Вони в основному володіють певними базовими знаннями в галузі дизайну, проте ці знання іноді є неповними або неточними, вони не завжди вміють застосувати ці знання у процесі розв'язання конкретних дизайнерських завдань. Вони усвідомлюють необхідність оволодіння знаннями та уміннями для професійного зростання, проте не завжди проявляють достатньо старань для цього.

Студентам-дизайнерам із середнім рівнем творчої активності, як правило, не просто чітко усвідомити мету творчої роботи, розподілити процес виконання навчально-творчого завдання на етапи. Вони здатні генерувати ідеї, але їм важко самостійно обрати оптимальні шляхи розв'язання навчально-творчих завдань, переключати увагу з одного рішення на інше або з однієї задачі на іншу. Особистості з середнім рівнем творчої активності не завжди демонструють самостійність у навчально-творчій діяльності, аналіз творчих робіт для них – непросте завдання. Вони, як правило, схильні до самоаналізу власної діяльності, проте не завжди адекватно оцінюють результати своєї творчої діяльності

і не завжди усвідомлюють причини своїх творчих досягнень і невдач. Як правило, вони не демонструють власну творчу трактовку у ході виконання навчально-творчих завдань, а більше схильні до вдосконалення відомого рішення.

Студенти-дизайнери з середнім рівнем творчої активності здатні управляти своїм творчим потенціалом, спрямовуючи його на реальну творчу діяльність, і прогнозувати результати творчої діяльності. Таким студентам притаманний стійкий інтерес до професійної діяльності, але вони не завжди демонструють вольову саморегуляцію, наполегливість, емоційну стабільність, відповідальність. Студенти з середнім рівнем творчої активності проявляють самоконтроль та самооцінку в ході навчально-творчої діяльності. У той же час вони дуже залежні від думки викладача і самостійний аналіз результатів виконаного творчого завдання є для них важким.

Студенти-дизайнери з середнім рівнем творчої активності проявляють певну зацікавленість у виставках, конкурсах, презентаціях. У той же час їм часто не вистачає наполегливості для завершення розпочатих проектів і саме тому вони не мають достатнього досвіду участі в подібних заходах, обмежуючись лише участю у виставках і конкурсах на рівні навчального закладу.

Студенти з високим рівнем творчої активності чітко усвідомлюють важливість творчої діяльності. Головним мотивом навчання для них є потреба в творчій діяльності, бажання самовдосконалюватися, прагнення проявити себе через творчість. Вони усвідомлюють необхідність навчання задля професійного зростання і їм притаманне міцне володіння базовими знаннями та вміннями в галузі дизайну. Вони вільно застосовують ці знання й уміння для розв'язання конкретних навчально-творчих завдань і проявляють свій творчий потенціал не лише в навчальній діяльності, а й за її межами.

Студенти з високим рівнем творчої активності чітко усвідомлюють мету роботи і чітко розподіляють її на етапи. Вони генерують нові ідеї, обирають оптимальні шляхи розв'язання навчально-творчих завдань, уміють переключати увагу з однієї задачі на іншу, з одного рішення на інше. Вони демонструють самостійність в навчально-творчій діяльності, схильні до самостійного аналізу творчих робіт, самоаналізу, усвідомлюють причини творчих досягнень і невдач, демонструють особистісну творчу трактовку різних явищ, їм також притаманні незалежність і толерантність.

Студенти з високим рівнем творчої активності здатні управляти своїм творчим потенціалом, спрямовуючи його на пошук оригінальних шляхів розв'язання навчально-творчих завдань; вони вміють прогнозувати й адекватно оцінюють результати своєї творчої діяльності. Такі студенти проявляють серйозне ставлення до професійної діяльності, вольову саморегуляцію, наполегливість, емоційну стабільність, відповідальність, спрямованість на творчий саморозвиток. Вони

здійснюють самоконтроль і самооцінку на всіх етапах виконання навчально-творчих завдань і здатні до рефлексії власної творчої діяльності. Студенти-дизайнери з високим рівнем творчої активності проявляють зацікавленість у виставково-конкурсній діяльності, мають досвід участі у виставках і конкурсах різного рівня, інколи організують презентації власної творчості.

Усвідомлення сутності та опис рівнів сформованості творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів є підставою для обґрунтування системи формування в них цієї якості, що є перспективним напрямом подальших досліджень.

Список використаної літератури

1. Балобанова Т. Н. Развитие творческой активности личности в системе высшего образования : дис. ... канд. социол. наук : 22.00.06 / Балобанова Татьяна Николаевна. – Курск, 1999. – 229 с. **2. Белова И. Л.** Развитие проектной культуры будущего дизайнера-педагога в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Белова Ирина Леонидовна. – Нижний Новгород, 2007. – 199 с. **3. Бирюкова Т. А.** Мотивационные средства развития творческой активности личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Бирюкова Татьяна Анатольевна. – Новосибирск, 2005. – 207 с. **4. Зайцева А. А.** Формирование творческой активности личности (методологический аспект) : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.01 / Зайцева Анна Алексеевна. – Москва, 1984. – 137 с. **5. Климов В. П.** Организационно-педагогическое обеспечение итоговой аттестации дизайнеров-педагогов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Климов Виктор Петрович. – Екатеринбург, 2000. – 156 с. **6. Новикова Т. А.** Проектирование творческого образовательного пространства подготовки дизайнеров в университете : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Новикова Татьяна Алексеевна. – Великий Новгород, 2004. – 193 с. **7. Фатхуллин М. Ф.** Механизм взаимодействия внутренней и внешней детерминации творческой активности личности : соц.-филос. анализ : дис. ... д-ра философских наук : 09.00.11 / Фатхуллин Махиян Фатыхович. – Москва, 1998. – 307 с. **8. Фролова С. В.** Формирование инженерно-технической компетенции будущего специалиста дизайнера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. – Великий Новгород, 2003. – 164 с.

Ткачов К. Характеристика рівнів сформованості творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів

На основі аналізу наукової філософської, психологічної, педагогічної літератури та за результатами опитування експертів обґрунтовано комплекс показників-індикаторів для визначення рівня творчої активності студентів-майбутніх дизайнерів та схарактеризовано ці рівні.

Ключові слова: майбутній дизайнер, творча активність, рівні сформованості творчої активності майбутніх дизайнерів.

Ткачев К. Характеристика уровней сформированности творческой активности студентов-будущих дизайнеров

С помощью анализа научной философской, психологической, педагогической литературы и с учетом результатов опроса экспертов обоснован комплекс показателей-индикаторов для определения уровня творческой активности студентов-будущих дизайнеров и дана характеристика этих уровней.

Ключевые слова: будущий дизайнер, творческая активность, уровни сформированности творческой активности будущих дизайнеров

Tkachov K. V. The Characteristics of the Levels of Formation of the Creative Activeness of the Students-future Designers

With the help of scientific literature and the expert interviewing the complex of the indicators to determine the level of the creative activeness of students-future designers was grounded and characteristics of these levels were given.

Key words: future designers, creative activeness, level of the creative activeness of future designers.

Стаття надійшла до редакції 03.10.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Адаменко О. В.

УДК 371.134:33

С. Хоцкіна

**ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ
КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ**

Нині розвиток української економічної освіти відбувається в умовах соціально орієнтованої економіки. Тому в навчально-виховному процесі економічного вишу акцентується увага на відборі дисциплін з урахуванням перспективної мети – підготовки конкурентоспроможного фахівця-економіста.

Формування в майбутнього економіста комунікативної компетентності у вищій школі є важливим як для розвитку особистості кожного конкретного студента, так і для прогресу суспільства загалом. Адже освіта повинна не тільки передбачати вузькопрофільну підготовку, а й формувати особистість, навчати сучасних форм спілкування, розвивати здібність адекватно оцінювати нову інформацію і приймати ефективні рішення, готувати студентську молодь до життя.

У зв'язку з цим формування комунікативної компетентності

майбутніх фахівців економічних спеціальностей є важливою складовою їхнього професійного становлення. Набуває актуальності введення в навчальні плани педагогічних дисциплін, у процесі вивчення яких студенти не лише оволодівають основами знань, а й мають змогу пов'язати набуті знання, уміння безпосередньо зі своєю майбутньою діяльністю, а також отримати додаткову спеціальність.

Мета статті – узагальнити пріоритетні підходи визначення змісту дефініції „педагогічні умови формування комунікативної компетентності”, виокремити комплекс педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки з урахуванням специфіки педагогічних дисциплін.

Аналізуючи підходи різних науковців щодо сутності поняття „педагогічні умови”, вважаємо за доцільне зазначити, що вчені не оперують єдино прийнятим визначенням. Відтак у низці праць натрапляємо на різні тлумачення окресленого поняття, які можна згрупувати за такими аспектами: 1) сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів використання за умови забезпечення успішного розв'язання педагогічного завдання [1]; 2) сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [3]; 3) обставини, від яких залежить перебіг цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців [4]; 4) зовнішні обставини навчання і виховання, що сприяють формуванню професійних особистісних якостей [2].

Оскільки ми визначаємо комунікативну компетентність як комплексну якість майбутнього викладача економіки, якій притаманна участь у комунікативній діяльності з погляду ефективного виконання об'єктивної функції взаємодії між людьми, що забезпечує інтеграцію особистості в суспільно-професійному житті на основі вивчення дисциплін педагогічного циклу; є підґрунтям комунікативної діяльності та впливає на її якісні характеристики, – постає актуальним окреслення педагогічних умов досліджуваної дефініції з урахуванням специфічних особливостей вивчення дисциплін педагогічного напрямку в економічному виші.

Виокремлення умов, які ефективніше впливатимуть на позитивну динаміку процесу формування комунікативної компетентності. Здійснення аналізу проблеми в дисертаційних працях дозволило узагальнити основні педагогічні умови, що сприятимуть їх реалізації та перевірці дієвості й ефективності.

Нами узагальнено розуміння проблеми педагогічних умов формування комунікативної компетентності науковцями і подано в таблиці 1.

Таблиця 1

Змістове наповнення поняття педагогічних умов формування комунікативної компетентності у дослідженнях науковців.

Автор	Зміст поняття	Напрямок (об'єкт) дослідження
Н. Назаренко	1) формування професійно значущої мотивації навчання; 2) забезпечення професійної спрямованості навчання, розроблення комплексу професійно-орієнтованих ситуативних завдань та їх методичного супроводу; 3) забезпечення активності та розвитку навчально-пізнавальної діяльності документознавця; 4) формування рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту майбутньої професійної діяльності.	майбутні документознавці
В. Ремизова	1) діяльність учасників освітнього процесу передбачає ділове спілкування, якому притаманна продуктивна діалогічна взаємодія; 2) визначається як процес взаємодії інтелектуального, поведінкового та мотиваційно-ціннісного аспекту особистості; 3) поетапне спрямування мети, змісту, форми та методів процесу організації навчання діловому спілкуванню.	студенти вишу (процес ділового спілкування)
О. Касаткіна	1) створення позитивного психологічного мікроклімату студентської групи; 2) підвищення рівня навчальної мотивації через залучення студентів до нетрадиційних видів роботи; 3) розвиток навичок спілкування засобами активізації аспектів несвідомого у процесі використання елементів психотренінгів.	студенти вишу (майбутні викладачі іноземної мови)

Г. Пухальська	1) упровадження переваг особистісно зорієнтованого та проблемного навчання; 2) використання модульно-рейтингової системи навчання; 3) застосування новітніх інформаційних технологій навчання на заняттях із дисциплін циклу професійної та практичної підготовки; 4) інтеграція льотного навчання з суміжними науками, які вивчають людину.	майбутні пілоти
Д. Годлевська	1) використання особистісного підходу як фахової ціннісної орієнтації, що визначає стратегію взаємодії викладача і студента; 2) упровадження розробленої моделі професійної комунікативної компетентності соціального працівника з урахуванням методологічних вимог до категорії “компетентність” та її формування; 3) координація методів і технологій формування професійної комунікативної компетентності, які відповідають вимогам майбутньої спеціальності та сучасним підходам до професійної підготовки фахівців у вищому педагогічному закладі.	майбутні соціальні працівники (в умовах педагогічного університету)
С. Александрова	1) навчально-виховне середовище вищого навчального закладу; 2) диференційний підхід до навчання та виховання; 3) активна взаємодія студентів із працівниками та споживачами аспекту туристської індустрії у процесі проходження педагогічної практики.	майбутні фахівці туристської індустрії
С. Кузнецова	1) особистісна та професійна готовність педагога до використання активних методів навчання іноземної мови студентів вищої професійної школи; 2) оптимальне поєднання індивідуальних, групових та	студенти економічних спеціальностей (процес вивчення іноземної мови)

	<p>колективних способів організації навчальної діяльності; 3) реалізація міжпредметних зв'язків у процесі вивчення іноземної мови; 4) вибір демократичного стилю спілкування у спільній діяльності викладача зі студентами; 5) урахування особистісних якостей студентів.</p>	
Б. Манаєнков	<p>1) інтеграція іншомовного та предметного навчання студентів в освітньому процесі вишу на основі зближення російських та іншомовних дисциплін; 2) диференціація викладання з урахуванням потреб та здібностей студентів; 3) активне перенесення навичок із одного виду мовленнєвої діяльності на інші.</p>	майбутні викладачі іноземної мови
Ю. Плужникова	<p>1) використання інтегративного підходу до вивчення соціально гуманітарних дисциплін; 2) реалізація суб'єкт-суб'єктної взаємодії з урахуванням соціально-психологічних особливостей студентів та специфіки процесу навчання в технічному виші; 3) забезпечення формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів на рефлексивній основі в єдності мотиваційного, інформаційно-когнітивного, процесуально-діяльнісного компонентів; 4) поетапне здійснення самоконтролю за професійно достатнім рівнем комунікативної компетентності; 5) готовність до систематичного здійснення самоконтролю на основі мотиваційної спрямованості; 6) забезпечення постійної діагностики формування досліджуваних компетентності засобами самоконтролю.</p>	майбутні інженери

О. Прозорова	1) орієнтація педагогічних дисциплін на розвиток гуманістичного комунікативного ядра особистості; 2) стимулювання комунікативного саморозвитку майбутнього учителя; 3) гуманізація взаємин викладача зі студентами як основа спілкування.	майбутні вчителі
--------------	---	------------------

Наведені визначення стали орієнтиром у процесі створення дидактичної моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки.

Отже, факти, пов'язані з розробленням, упровадженням умов, що забезпечують оптимізацію розвитку комунікативної компетентності майбутніх фахівців конкретно виокремлених царин недостатньо систематизовано й узагальнено в науковій літературі. Уважаємо, причиною цьому є складність інтеграції знань різних наук (педагогіки, психології, економіки, менеджменту, інформатики тощо).

Проаналізувавши зміст підготовки майбутнього викладача економіки, нами визначено педагогічні умови, які впливатимуть на формування його комунікативної компетентності.

На основі узагальнення аспектів визначення педагогічних умов різними науковцями, спираючись на вивчений та узагальнений досвід викладання, нами виокремлено педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки, до яких відносимо:

спрямованість навчально-виховного процесу на розвиток у майбутніх викладачів економіки комунікативної компетентності;

безперервність професійної підготовки студентів до педагогічної діяльності;

установлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між студентами та викладачами;

виховання готовності майбутнього фахівця до індивідуально-професійного розвитку і самовдосконалення;

сприяння діалогічності навчального процесу, у результаті чого відбувається розвиток інтелектуального, емоційного та мотиваційного аспектів особистості студента;

урахування специфіки фахових дисциплін, яка реалізується через надання спеціальних знань економічного напрямку; унаслідок чого взаємопроникнення знань викликає інтерес до навчальної діяльності та є умовою всебічного розвитку майбутнього фахівця.

Гадаємо, реалізація окреслених педагогічних умов сприятиме розвитку комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки із сучасним мисленням. До речі, визначенню шляхів удосконалення комунікативної компетентності, має передувати вивчення комунікативної грамотності студентів та потреби в її удосконаленні,

оскільки рівень оволодіння усним і писемним мовленням – основа комунікативної діяльності, що забезпечує донесення інформації та набуття й передачу досвіду.

Підхід до організації формування комунікативної компетентності з урахуванням виокремлених педагогічних умов створить належні умови навчання, сприятиме розвитку пізнавального інтересу студентів економічного вишу – майбутніх викладачів економіки.

Визначені нами педагогічні умови покладено в основу розробленої моделі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки у процесі вивчення педагогічних дисциплін, ефективність і доцільність якої підтверджено результатами проведеного експерименту. Саме комплексне використання умов надасть можливість результативного досягнення сформованості комунікативної компетентності під час навчання.

Список використаної літератури

1. Высоцкий С. В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського: Збірник наукових праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 – 9. – С. 90 – 94. **2. Зуброва О. А.** Формування професійно особистісних якостей майбутнього учителя філолога у навчально-виховному процесі класичного університету: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.07 / Ольга Андріївна Зуброва ; Херсонський державний педагогічний університет. – Херсон, 2008. – 20 с. – С. 11. **3. Серьожникова Р. К.** Основи психології і педагогіки / Р. К. Серьожникова, Н. Д. Пархоменко, Л. С. Яковицька: Навчальний посібник. – Київ : Центр навчальної літ-ри, 2003. – 243 с. – С. 40. **4. Стасюк В. Д.** Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі „школа – вищий заклад освіти”: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.04 / Варвара Дмитрівна Стасюк – Одеса, 2003. – 280 с. – С. 195.

Хоцкіна С. Педагогічні чинники в процесі формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки

На основі узагальнення пріоритетних підходів визначення змісту дефініції педагогічні умови формування комунікативної компетентності автором статті запропоновано комплекс педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів економіки з урахуванням специфіки вивчення педагогічних дисциплін.

Ключові слова: комунікативна компетентність, педагогічні умови, майбутні викладачі економіки.

Хоцкина С. Педагогические аспекты процесса формирования коммуникативной компетентности будущих преподавателей экономики

На основе систематизации приоритетных подходов к определению содержания дефиниции педагогических условий формирования коммуникативной компетентности автором статьи предложено комплекс педагогических условий формирования коммуникативной компетентности будущих преподавателей экономики с учетом специфики изучения педагогических дисциплин.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, педагогические условия, будущие преподаватели экономики.

Hotskina S. Pedagogy's Factors of Communicative Competence Formation Process of Future Economics Teachers

On the basis of systematizing prior pedagogy's developments of youthful period and growth of communication category status, pedagogy's conditions and preconditions of communicative competence formation which are insufficiently concretized in the scientific literature are marked by the author of the article. In addition, psychological and pedagogical conditions assisting communicative competence formation of future economics teachers are defined.

Key words: communicative competence, pedagogy's conditions, future teachers of Economics.

Стаття надійшла до редакції 28.01.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Бакум З. П.

УДК 800.865:61–057.875

I. Черних

**ВИДИ МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
В ПРОФЕСІЙНОМУ СПІЛКУВАННІ ЛІКАРІВ**

Професія лікаря належить до тих складних професій, які поряд з високою професійною підготовкою вимагають володіння зрозумілим, чітким, правильним, влучним словом. Є. Климов відносить професію лікаря до схеми „людина – людина”. З-поміж інших важливих професійних якостей він називає прагнення до спілкування, уміння вступати в контакт з незнайомими людьми, уміння слухати, здатність володіти мовленням, мімікою, жестами, розвинене мовлення, здатність знаходити спільну мову з різними людьми, уміння переконувати

людей [1]. Ці вимоги вказують на необхідність сформованості високого рівня володіння мовленням майбутніми лікарями.

Часто в лікарів виникають труднощі під час побудови та сприймання висловлювань у професійних ситуаціях спілкування, використання фахової термінології, виступів перед аудиторією.

На основі досліджень І. Зимньої, Д. Ізаренкова, С. Карамана, Л. Мацько, С. Ніколаєвої та ін. з'ясовано, що удосконалені вміння й навички користування мовними засобами для побудови та розуміння мовлення в майбутній професійній діяльності лікарів виявляються у сформованості чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіюванні, читанні, говорінні, письмі.

Мета статті полягає у визначенні комплексу вмінь і навичок побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань, що характеризують високий рівень володіння мовленням майбутніми лікарями.

Реалізація визначеної мети передбачає вирішення наступних *завдань*: 1) проаналізувати лінгводидактичну літературу з проблеми; 2) з'ясувати вміння й навички, якими повинні оволодіти студенти-медики під час розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, читання, говоріння, письма.

Важливим показником мовленнєвого розвитку лікаря є його вміння розуміти мовлення в різних ситуаціях професійного спілкування. *Аудіювання* методисти визначають як вид мовленнєвої діяльності, „що забезпечує сприймання та розуміння усного мовлення, оскільки є рецептивним аспектом спілкування й характеризується внутрішньою активністю слухача, активністю, яка не виражена зовнішньо” [2, с. 32].

Лікарям у професійній діяльності важливо володіти навичками рефлексивного й нерефлексивного аудіювання. Нерефлексивне аудіювання вчені характеризують як уміння мовчати під час того, коли говорить співрозмовник, не заважати його мовленню своїми зауваженнями. Таке аудіювання допускає лише прояви міміки, погляду, жестів. Рефлексивне (немовчазне) аудіювання допускає втручання в мовлення співрозмовника. У методиці виділяють три основних прийоми рефлексивного слухання: постановка питань, переказ, відображення почуттів. Від уміння лікаря користуватися засобами рефлексивного й нерефлексивного аудіювання значною мірою залежить результат бесіди з пацієнтом.

Для майбутніх лікарів важливо володіти аудіативними вміннями, оскільки слухати й розуміти почуте – це необхідне вміння під час спілкування з хворим, родичами пацієнтів, колегами для більш точного діагностування, проведення ефективного лікування, надання моральної підтримки. На основі досліджень наукових студій З. Бакум, Н. Дикої, О. Караман, С. Карамана, М. Пентилюк виділимо аудіативні вміння й навички, важливі для професійної діяльності лікарів. До них відносимо вміння й навички розуміти мовлення в різних ситуаціях спілкування для задоволення різноманітних потреб; визначати тему, мету діалогічного

або монологічного мовлення; установлювати й підтримувати контакт зі співрозмовниками, не залучаючи власної продуктивної діяльності.

Особливої значущості для майбутніх лікарів набувають розвинені читацькі вміння, оскільки за допомогою читання фахівці отримують значну кількість інформації. *Читання* – рецептивний вид мовленнєвої діяльності, що полягає в декодуванні графічних символів, тобто в перекладі буквеного коду в мислительні образи, який реалізується в зовнішньому або внутрішньому мовленні [3, с. 104].

У лінгводидактиці існують різні класифікації видів читання. О. Андрєєв, Л. Хромов виділяють поглиблене, швидке, панорамне швидке, вибіркоче, читання-перегляд і читання-сканування; С. Фоломкіна визначає як основні види читання мовчки, необхідні будь-якому спеціалісту: ознайомлювальне, переглядове, пошукове, вивчальне читання [4]. Для читання лікарів більш прийнятною є класифікація С. Фоломкіної, оскільки вона ґрунтується на характері прогнозованого використання здобутої з тексту інформації та зумовленій ним настанові читача на ступінь повноти й точності розуміння тексту, що важливо для читання в їхній професійній діяльності. Усі ці види читання передбачають осмислення сприйнятого тексту задля розв'язання певного комунікативного завдання та враховують пізнавальну, регулятивну, ціннісно-орієнтаційну функції читання.

Процес читання складається з одночасного сприймання та осмислення інформації. Від якості сприймання залежить характер і рівень розуміння тексту. Розрізняють два основні рівні розуміння тексту: рівень значення та рівень смислу. До вмінь і навичок розуміння тексту відносять: навички, пов'язані з технікою читання (сприймання графічних знаків та співвіднесення їх із відповідними значеннями), які мають бути автоматизовані; навички, пов'язані з розумінням прочитаного (встановлення смислових зв'язків між мовними одиницями тексту, розуміння тексту як завершеного мовленнєвого твору).

Професійна діяльність медичних працівників вимагає володіння всіма видами читання та вміння легкого переходу від одного виду до іншого залежно від зміни цільової настанови, а також сформованості умінь адекватно сприймати прочитаний текст.

Удосконалення професійного мовлення вимагає розвитку вмінь і навичок оформлення висловлювань в умовах професійних ситуацій спілкування. *Говоріння* – продуктивний вид мовленнєвої діяльності, у результаті якого людина висловлює власні думки або ретранслює чужі в усній формі [5, с. 34].

Процес говоріння реалізується в діалогічній або монологічній формі. Лікарі в професійній діяльності активно послуговуються як монологічним, так і діалогічним мовленням.

У професійній діяльності лікарів уміння вести діалог відіграє важливу роль. Від правильної побудови бесіди з пацієнтом залежить точне визначення діагнозу хворого. С. Ніколаєва виділяє комунікативні,

психологічні та мовні особливості діалогу. Дослідниця розглядає такі комунікативні функції діалогу: 1) запит інформації – повідомлення інформації; 2) пропозиція (у формі прохання, наказу, поради) – прийняття / неприйняття запропонованого; 3) обмін судженнями / думками / враженнями; 4) взаємопереконання / обґрунтування своєї точки зору [4, с. 146]. Названі комунікативні функції реалізуються в діалогах лікаря й пацієнта.

Чинниками продуктивного говоріння в професійній діяльності лікаря є мовленнєві вміння й навички вести діалог, з-поміж яких варто виокремити такі: виявлення обізнаності з обговорюваної теми; досягнення комунікативної мети; дотримання теми спілкування; аргументація висловлених тез; спростування хибних думок співрозмовників; використання правил спілкування, мовленнєвого етикету, реплік для стимулювання діалогу; дотримання норм літературної мови; не перебивати співрозмовника, висловлювати власну думку, доброзичливо його вислуховувати.

Монолог застосовується в різних сферах професійної діяльності лікарів. На основі класифікації видів усного монологічного мовлення І. Білодіда [6, с. 511] можемо виділити функціональні різновиди монологу в професійній діяльності лікарів. До них віднесемо монолог-переконання (лікар переконує пацієнтів у необхідності певних засобів лікування), монолог-оцінювання (оцінює стан хворого), монолог-спонукання (спонукає до виконання певних заходів лікування), монолог-повідомлення (повідомляє про способи та засоби лікування). Ці види найточніше відображають особливості монологічного мовлення в професійній діяльності лікарів.

М. Баранов, Н. Іпполітова, Т. Ладиженська, М. Львов до умінь усного мовлення відносять вміння користуватися засобами виразного озвучуваного мовлення (темп, гучність, тон висловлювання тощо), вміння будувати різноманітні в композиційному плані усні висловлювання (усна розповідь, інформація, повідомлення, доповідь, критичні, дискусійні, агітаційні виступи), а також оволодіння навичками ввічливого мовлення в міжособистісному та груповому спілкуванні.

На основі визначених умінь і навичок з'ясовано вміння й навички монологічного мовлення майбутніх лікарів. До них відносимо вміння осмислювати тему висловлювання, визначати основну думку тексту, підпорядковувати висловлювання темі та основній думці, планувати зміст висловлювання, надавати висловлюванню відповідного стилістичного забарвлення, обирати потрібний тип мовлення, відбирати потрібні мовні засоби для оформлення висловлювання, удосконалювати власний текст, користуватися засобами виразного мовлення (голосом, темпом, тоном мовлення, інтонацією). Розвиток цих умінь і навичок монологічного мовлення в майбутніх лікарів сприятиме ефективному вдосконаленню їхньої мовленнєвої компетентності.

Мовленнєва підготовка майбутніх фахівців передбачає розвиток і вдосконалення їхнього писемного мовлення. Студенти-медики в процесі навчання й професійної діяльності конспектують лекції, літературу за фахом, пишуть статті, готують тексти доповідей, пишуть історії захворювань пацієнтів. *Писемне мовлення* – вид мовленнєвої діяльності, що полягає в кодуванні інформації за допомогою графічних засобів мови [7].

Услід за М. Барановим до вмінь писемного мовлення відносимо вміння систематизувати матеріал, на основі якого буде створене висловлювання (це вміння передбачає продумування змістового плану тексту); уміння будувати висловлювання в певній композиційній формі (мовленнєвому жанрі); уміння відбирати оптимальні з точки зору мовленнєвого завдання та умов спілкування мовні засоби; уміння виправляти, удосконалювати написане. О. Горошкіна слушно наголошує, „оволодіти писемним мовленням – означає навчитися точно й грамотно висловлювати власні думки в різних жанрах, типах і стилях мовлення” [3, с. 141]. З огляду на це виділимо вміння й навички грамотного оформлення писемного мовлення – орфографічні, пунктуаційні, що забезпечують правильне написання слів, словосполучень, речень у писемному професійному мовленні лікарів.

Визначений комплекс умінь і навичок у всіх видах мовленнєвої діяльності дозволяє прослідкувати вимоги до користування мовними засобами та закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань у професійній діяльності лікарів.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці систем вправ і завдь для вдосконалення комплексу вмінь і навичок побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань майбутніх лікарів.

Список використаної літератури

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с. **2. Власенков А. И.** Развивающее обучение русскому языку / А. И. Власенков. – М. : Просвещение, 1983. – 207 с. **3. Формування мовної особистості учня** / О. М. Горошкіна, О. М. Рудіна, О. С. Кузьмішина, Н. В. Мордовцева, А. В. Нікітіна, Л. О. Попова, Л. В. Порохня, В. П. Студенікіна. – Луганськ : СПД Резніков В. С., 2008. – 212 с. **4. Методика навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах** : підручник / кол. авт. під кер. С. Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 1999. – 320 с. **5. Словник-довідник з української лінгводидактики** : навч. посіб. / кол. авт. за ред. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с. **6. Сучасна українська мова. Стилїстика** / за заг. ред. акад. І. К. Білодіда. – К. : Наук. думка, 1973. – 587 с. **7. Гальперин И. Р.** Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин. – М. : Наука, 1981. – 139 с.

Черних І. Види мовленнєвої діяльності в професійному спілкуванні лікарів

У статті визначено комплекс умінь і навичок побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань, що характеризують високий рівень володіння мовленням майбутніми лікарями.

Ключові слова: види мовленнєвої діяльності, володіння мовленням, майбутні лікарі.

Черных И. Виды речевой деятельности в профессиональном общении врачей

В статье описан комплекс умений и навыков построения и понимания речевых высказываний, характеризующих высокий уровень владения речью будущими врачами.

Ключевые слова: виды речевой деятельности, владение речью, будущие врачи.

Chernyh I. Types of Speech Activity in the Professional Communication of Doctors

The complex of abilities and skills of construction and understanding of speech expressions characterizing the high level of possession speech future doctors is described in the article.

Key words: types of speech activity, possession of speech, future doctors.

Стаття надійшла до редакції 10.05.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

УДК 378.147:811.161.2.

В. Шевцова

ЕМОЦІЙНО-СМИСЛОВІ РОЗДІЛОВІ ЗНАКИ „?!” І „!?” ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ФОРМУВАННЯ ПУНКТУАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ФІЛОЛОГА

Учені з'ясовують поняття компетенції як сукупності знань і умінь учасників інтеракції спілкування в різноманітних умовах [1, с. 328]. Нас же цікавить пунктуаційна компетенція, що відображає логічне інтонаційне членування мовного потоку та забезпечує легше сприймання і розуміння писемного тексту [7, с. 14]. А точніше – поєднані пунктуаційні знаки „?!” і „!?”.

Мета статті й полягає у з'ясуванні теоретичного й практичного аспектів проблеми. Мета зобов'язує виконати таке завдання: зробити

аналіз фахової літератури з проблеми й з'ясувати, яким чином відбувається формування вмінь користуватися поєднаними знаками „?!” і „!?”.

Багаторічна робота зі студентами й, майже, систематичний аналіз їхнього писемного мовлення свідчать про відсутність міцних (а в окремих випадках і зовсім не сформованих) вмінь правильного вживання афективного розділового знака „?!”. Здавалося б, у кожного студента є шкільний досвід правил уживання розділових знаків, одні з яких усвідомлюються поступово й ґрунтовно, а інші – поспіхом і поверхово, тому що на їх вивчення відводиться незначна кількість годин. Вивчати ж їх треба обов'язково у зв'язку з пунктуаційною теорією. І тут виникає колізія: правило знаємо – застосувати не можемо. Як свідчить власний досвід, подібні ситуації виникають і у вищих навчальних закладах, у той час, як учені відводять чільне місце пунктуації – складовій компетенції майбутнього лінгвіста.

Так, О. М. Пешковський у відомій праці „Школьная и научная грамматика” (1918) дав високу, але справедливую оцінку пунктуації та її системі, сказавши, що пунктуація – далеко не дрібниця, а її система, науково розроблена, суворо послідовна, гнучка у своїх засобах і точна у визначеннях, достатньо деталізована, не неодмінно наскрізь фонетична, але в будь-якому випадку пристосована до потреб літератури й школи, – величезна культурна цінність [8, с. 124 – 125].

Саме тому спочатку й вивчають студенти, як висвітлюються питання теорії про поєднання знаків „?!”, „!?”. Про них писали С. Смаль-Стоцький і Ф. Гартнер у праці „Грамматика руської мови” (1914): „По питаннях, що, окрім того, виражають ще і здивованє, кладемо іноді питайник з окличником „?!”: „Мій син та мав би забути на мене?!” [9, с. 169].

У роботі „Українська пунктуація (Розділові знаки)” (1947) Л. А. Булаховській сформулював функцію знаків „?!” та ще декількох однакових знаків: „За графічний вияв афективного змісту правлять знаки „!!”, „??”, „!?” тощо; напр.: Все, все неситі рознесли!.. А ви? Ви, гори, оддали!!.. Вийдуть люди жито жати... Веселії жнива!.. Розвернися ж, розстелися ж, Убогая ниво!!! (Т. Шевченко) [3, с. 9].

У підручнику „Курс сучасної української літературної мови” за редакцією Л. А. Булаховського (1951 р.) також з'ясується функція сполучених знаків: „За графічний вияв афективного змісту правлять знаки „!!”, „??”, „!?” [6, с. 365].

А. О. Загородський у підручнику, що призначався для учнів семирічної та середньої школи, „Грамматика української мови” (1957), констатує: „Складна інтонація оклику – питання передається на письмі через „!?” або „?!”. Напр.: „Хтось простер до неї руки... Мамо! Ви?! (П. Тичина)” [5, с. 164]. Майже так само витлумачується передача на письмі складної інтонації і в „Українському правописі” всіх трьох видань (1961 р., 1990 р. і 1993 р.): „Складна інтонація оклику-питання

передається на письмі знаками „?!” або „!?”: „Се ти, мій чарівнику?!” (Леся Українка). Де ж той світ!? І де та правда!? Горе! Горе (Т. Шевченко)” [10, с. 142; с. 134; 12, с. 129].

У четвертому виданні „Українського правопису” (1993 р.), крім рекомендацій щодо графічних знаків складної інтонації оклику-питання, пропонуються й правила вживання пунктуаційних знаків „?!” або „!?”:

1. Ставить знак „?!”: У дужках у середині цитати або після неї для виявлення сумніву або критичного ставлення до того, хто цитує, до наведеного матеріалу” [10, с. 128].

2. Ставиться знак „!?”: У дужках у середині цитати або після неї для вияву ставлення (обурення, здивування, іронії тощо) автора до наведеного ним матеріалу...” [12, с. 129].

П. С. Дудик і Л. В. Прокопчук у підручнику „Синтаксис української мови” (2010 р.) пишуть: „Для передавання чуттєво загострених ситуацій використовують розповідно-окличні, питально-окличні й спонукально-окличні речення, які завершуються подвійним, навіть потрійним, нерідко змішаним уживанням знаків питання і оклику: „З хат вибігли дядьки... Хапали відра, лопати... – Де горить?! – Що зчинилось?! – Бігом до волості!! – Може, банда яка!!!” (М. Потупейко)” [4, с. 337].

Є автори підручників і посібників з сучасної української мови, які зовсім не згадують про вживання розділових знаків, очевидно, як і автори посібника „Сучасна українська мова. Синтаксис” (2005 р.), які впевнені, що вживання розділових знаків „регламентується „Українським правописом” [2, с. 262]. Можливо, вони й мають рацію, адже „Пунктуація” – це ще один із окремих розділів курсу сучасної української літературної мови.

Узагальнюючи думки вчених-лінгвістів, усе ж визнаємо, що така пунктограма, як „Поєднання знака питання й знака оклику або знака оклику й знака питання” існує; її функція – передати складну інтонацію питання-оклику або оклику-питання, напр.: – Іван... Це ти, наш Іваночку. І рідна хата край села, і стежка в саду біля хати. А стежкою біжить вона, найдорожча – Галина. – Іван, Іван повернувся?! Іваночку! – Галю! (О. Довженко). І хто тепер скаже, що вони з братиком безсилі, беспорядні?! Що вони в цьому великому світі – лише округинка життя, мурашинка?! (І. Вирган). Тому-то її треба вивчати.

Завдання викладача, щоб студенти засвоїли не лише теоретичний матеріал про поєднані розділові знаки „?!”, „!?” та правильно вживали їх, але й збагнули багатство рідної мови, удосконалювали й грамотно виражали свої думки, застосовували знання на практиці.

Після опанування теорії вчимося з’ясувати, яку конкретну функцію виконують поєднані знаки „?!”, „!?”. Пропонуємо роботу з текстами.

Завдання 1. Прослухати записані на стрічку тексти. Вилучити речення, оформлене знаком питання й оклику. З’ясувати, якого

емоційного забарвлення набуло питання у вилученому реченні (загрози, здивування, схвалення, неприйняття чогось тощо).

Під час роботи з текстами виникають (як ми й передбачали) дискусії стосовно функцій розділового знака „?!”, що і є ефективною складовою частиною технології інтенсивного запам’ятовування навчального матеріалу.

Завдання 2. Виписати з тексту речення афективного змісту; визначити, яким він є. Студенти працюють у парах і самостійно: виробляють практичні навички розпізнавання функцій подвоєного знака „?!”. Упевнені, що творче завдання змусить студентів звернути увагу й на інтонацію речень емоційно-експресивного змісту.

Завдання 3. Визначити афективний зміст у текстах речень з подвоєним розділовим знаком „?!”. Графічно змоделювати їх інтонацію та докладно її прокоментувати.

Виробляти уміння правильного інтонування речень, оформлених знаком „?!”, пропонуємо на текстах, узятих з різних функціональних стилів. Працюємо колективно.

Завдання 4. Дати відповідь на поставлені запитання:

1. Якщо має бути інтонація в питальному реченні загрозового змісту? Здивування? Обурення? Розгубленості? Схвалення? Неприйняття чогось?

2. Якими розділовими знаками оформляється питальне речення афективного змісту?

3. Як графічно можна зобразити інтонацію питальних речень афективного змісту?

4. У яких функціональних стилях мови вживаються емоційно-сміслові знаки „?!” і „!?”?

Після виконаного завдання студенти прослуховують тексти у виконанні майстрів слова. З текстами вони працювали в завданнях 3 і 4. Звіряються, чи правильно інтонували речення й визначали їх афективний зміст.

Таким чином, уміння з’ясовувати функції поєднаних знаків „?!”, „!?”, інтонації речень, ними оформлених, сформовано.

На наступному етапі практичного заняття підводимо студентів до думки про необхідність знань щодо закономірності вживання знаків „?!”, „!?” одночасно.

З цією метою і з метою активізації мислення та самостійного прийняття рішень пропонуємо з’ясувати умови, за яких знаки „?!”, „!?” набувають емоційного забарвлення.

Завдання 6. Виписати речення афективного змісту. Сформулювати правила вживання поєднаних розділових знаків „?!”, „!?”.

Відповіді студентів уточнюються й записуються в таблицю, рубрики якої пропонуються викладачем. Кожне із правил студенти супроводжують власними ілюстраціями (ситуативне моделювання).

№з/п	Правило	Приклади
------	---------	----------

На останньому етапі заняття пропонуємо студентам зробити висновок про функції знаків „?!”, „!?” і про афективний зміст ними оформлених речень і про правила їх вживання.

Отже, процес пізнання нового й формування вмінь відбувався за умови постійної роботи всіх студентів – це одна із інтерактивних технологій (авт. О. Пометун і Л. Пироженко), розвивального навчання (авт. Д. Елькін і В. Давидов): протягом заняття намагаємося формувати в студентів активне самостійне творче мислення. Пам’ятаємо, що успіх у реалізації застосованих нами технологій для вироблення пунктуаційних умінь залежить, звичайно, від дидактичного забезпечення виучуваної теми. Саме тому відбувається робота на багатьох текстах, що представляли різні функціональні стилі мови й різні сюжети.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці системи вправ і завдань, що сприяють формуванню пунктуаційної компетенції майбутнього філолога.

Список використаної літератури

- 1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
- 2. Бевзенко С. П.** Сучасна українська мова : Синтаксис. / С. П. Бевзенко, Л. П. Литвин, Г. В. Семеренко. – К. : Вища шк., 2005. – 270 с.
- 3. Булаховський Л. А.** Українська пунктуація. Розділові знаки. / Л. А. Булаховський. – Київ-Львів : Рад.шк., 1947. – 71 с.
- 4. Дудик П. С.** Синтаксис української мови / П. С. Дудик, Л. В. Прокопчук. – К. : ВУ „Академія”, 2010. – 284 с.
- 5. Загородський А. О.** Граматика української мови / А. О. Загородський. – К. : Рад.шк., 1957. – 191 с.
- 6. Курс** сучасної української літературної мови / За ред. дійсного члена Академії наук УРСР Л. А. Булаховського. – К. : Рад. шк., 1951. – 408 с.
- 7. Малько Л. І.** Культура української фахової мови / Л. І. Малько, Л. В. Кравець. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2007. – 360 с.
- 8. Пешковский О. М.** Школьная и научная грамматика / О. М. Пешковский. – М. : Литературно-Издательский Отдел Народного Комиссариата по Просвещению, 1918. – 128 с.
- 9. Смаль-Стоцький С.,** Партнер Ф. Граматика руської мови. Третє перероблене видання. – Відень, 1914. – 202 с.
- 10. Український** правопис. Видання друге, виправлене і доповнене. – К. : АН Української РСР, 1961. – 272 с.
- 11. Український** правопис. Видання друге виправлене й доповнене. – К. : Наук. думка, 1990. – 240 с.
- 12. Український** правопис. 4-те видання виправлене й доповнене. – К. : Наук. думка, 1993. – 240 с.

Шевцова В. Емоційно-сміслові розділові знаки – важлива складова формування пунктуаційної компетенції майбутнього філолога

У статті розглянуті теоретичні та практичні аспекти формування пунктуаційних умінь у майбутніх філологів. Торкнулися технології проведення практичного заняття з питань, що стосуються емоційно-сміслових розділових знаків „?!” і „!?”.

Ключові слова: пунктуаційні вміння, емоційно-сміслові розділові знаки, поєднані пунктуаційні розділові знаки.

Шевцова В. Эмоционально-смысловые знаки препинания – важная составная часть формирования пунктуационной компетенции будущего филолога

В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования пунктуационных умений будущих филологов. Коснулись технологии проведения практического занятия по вопросам, касающимся эмоционально-смысловых знаков препинания «?!» и «!?».

Ключевые слова: Пунктуационные умения, эмоционально-смысловые знаки препинания, объединенные пунктуационные знаки препинания.

Shevtsova V. Emotionally-semantic Punctuation Marks – an Important Component of Punctuation Competence of Future Philologist's Formation

In article theoretical and practical aspects of formation of punctuation abilities of future philologists are considered. Technology of carrying out practical class in the questions concerning emotional and semantic punctuation marks “?!” and “!?”.

Key words: Punctuation abilities, emotional and semantic punctuation marks, incorporated punctuation marks.

Стаття надійшла до редакції 04.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Горошкіна О. М.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

1. Бабенко Тетяна Павлівна – здобувач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ „Криворізький національний університет”.

2. Базиль Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогічної творчості Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

3. Балуєва Юлія Вікторівна – аспірантка кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

4. Бондаренко Галина Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

5. Борисенко Валентина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри українознавства Чернігівського державного інституту економіки та управління.

6. Голуб Ніна Борисівна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук.

7. Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завкафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

8. Данкєєва Ольга Євгеніївна – аспірантка кафедри педагогіки ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

9. Ємельова Анна Петрівна – аспірантка кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ „Криворізький національний університет”.

10. Караман Ольга Володимирівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

11. Караман Станіслав Олександрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови Гуманітарного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка.

12. Копусь Ольга Антонівна – кандидат філологічних наук, доцент, завідувач кафедри української філології і методики навчання фахових дисциплін ДЗ „Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”.

13. Курінна Алла Феліксівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії і суспільно-гуманітарних дисциплін КЗ „Запорізький інститут післядипломної педагогічної освіти”.

14. Лапіна Вікторія Олексіївна – здобувач кафедри педагогіки Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ „Криворізький національний університет”.

15. Лихачова Катерина Миколаївна – аспірантка кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

16. Лобода Світлана Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри видавничої справи, реклами і зв'язків з громадськістю ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

17. Маркотенко Тамара Савеліївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

18. Мордовцева Наталія Валеріївна – кандидат педагогічних наук, завкафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

19. Нежива Людмила Львівна – докторант кафедри української та зарубіжної літератур і методики навчання Переслав-Хмельницького педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

20. Пентилюк Іван Сергійович – аспірант кафедри педагогіки і психології Херсонського державного університету.

21. Попова Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

22. Починкова Марія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

23. Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

24. Прядка Яна Юріївна – аспірантка кафедри української мови ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”.

25. Резниченко Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри російської мови та загального мовознавства Інституту іноземної філології Херсонського державного університету.

26. Сенько Ірина Степанівна – асистент кафедри гуманітарних наук філії Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) у м. Армянську.

27. Солодюк Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

28. Ткачов Кирил Володимирович – аспірант Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

29. Хоцкіна Світлана Миколаївна – аспірантка кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету.

30. Черних Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

31. Шевцова Валентина Олександрівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української мови і літератури Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

№ 24 (259) грудень 2012

Частина II

Відповідальний за випуск:

д. п. н., проф. **О. М. Горошкіна**

Здано до склад. 26.09.2012 р. Підп. до друку 26.10.2012 р.
Формат 60x84 1/8. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 24,53. Наклад 200 прим. Зам. № 207.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Державного закладу

«Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011. Т/ф: (0642) 58-03-20.

e-mail: alma-mater@list.ru

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.