

ВІСНИК

**ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА**

№ 22 (209) ЛИСТОПАД

2010

2010 листопад № 22 (209)

ВІСНИК

ЛУГАНСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Частина II

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

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

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

Виходить двічі на місяць

Засновник і видавець –
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

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

Заступник головного редактора –

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

Випускаючі редактори –

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

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

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

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

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

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

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

Редакційна колегія серії «Педагогічні науки»:

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

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

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

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

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

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

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

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

РЕДАКЦІЙНІ ВИМОГИ

до технічного оформлення статей

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

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

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

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

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

Статтю закінчують 3 анотації обсягом 3 – 4 рядків українською, російською та англійською мовами із зазначенням прїзвища, 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 (прїзвище, ім'я, по батькові; місце роботи, посада, звання, учений ступінь; адреса навчального закладу, кафедри; домашня адреса; номери телефонів (службовий, домашній, мобільний).

ЗМІСТ

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

1.	Дороз В. Вторинна мовна особистість – реалія сьогодення...	5
2.	Пентильок М. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики.....	12
3.	Рудіна О. Педагогічний дискурс освітньої практики.....	22
4.	Саприкіна Н. Феномен креативності в дискурсі загальної теорії творчості.....	28
5.	Черних І. Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” в сучасній лінгводидактиці.....	33

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

6.	Воробьева А. Состояние проблемы формирования риторических умений в теории и практике обучения языку в основной школе.	40
7.	Глазкова Г. Принципи навчання фоностилістики у формуванні мовної особистості.....	46
8.	Ковальова Н. Фразеологізми як ефективний засіб удосконалення мовлення старшокласників.....	50
9.	Крсек О. Формування іншомовної й комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями засобами іноземної мови.....	57
10.	Кучерук О. Формування мовної особистості: від пізнавальних стилів до методів навчання.....	64
11.	Ляшкевич А. Комунікативне спрямування вивчення лексикології в основній школі засобами специфічних форм роботи.....	69
12.	Милостивая О. Методологические особенности формирования речевой культуры у учащихся 5-х классов на уроках русского языка.....	76
13.	Мишати́на Н. Формирование толерантной языковой личности школьника в условиях освоения базовых концептов русской культуры.....	82
14.	Мордовцева Н. Формування позитивної мотивації до вивчення рідної мови в молодших школярів на основі навчально-пізнавальних текстів.....	88
15.	Ницета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема.....	93
16.	Омельчук С. Психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфології української мови.....	99
17.	Правова Н. Особливості сприймання учнями перших класів шкіл з російською мовою навчання українського	

	текстового матеріалу.....	105
18.	Прядка Я. Вивчення риторичних жанрів на уроках української мови в старших класах.....	110
19.	Резниченко Н. О системе упражнений, направленных на работу над выразительными средствами художественного текста.....	115
20.	Рудь С. Особенности обучения диалогической речи младших школьников.....	120
21.	Семенов О. Вивчення ідіостилю професійної мовної особистості у профільних філологічних класах.....	125
22.	Хоменко Е. Методы формирования морфемно-слово-образовательных умений и навыков учащихся начальной и основной школ с учетом принципа преемственности.....	130
23.	Хом'як І. Формування мовної особистості в білінгвальному середовищі.....	138
24.	Шелехова Г. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку старшокласників в умовах профільного навчання української мови.....	144

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

25.	Балуєва Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови...	152
26.	Іванов І. Роль освітніх інформаційних технологій у вирішенні проблем міжкультурної комунікації.....	157
27.	Надолинська А. Мультимедійний словник „Концепти української культури” як культурно-мовний компонент лексикографії.....	161
28.	Попова Л. Лінгводидактичні методи формування монологічного мовлення учнів.....	165
29.	Солодюк Н. Лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання.....	171

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

30.	Бакум З. Естетичний аспект у навчанні української мови...	177
31.	Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів.....	183
32.	Заболотна І. Формування етико-естетичних якостей мовлення старшокласників.....	189
33.	Маркотенко Т. Фразеологізми як засіб формування загальнолюдських і національних цінностей.....	196
34.	Сенько І. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу з метою формування соціокультурної компетентності учнів.....	202
	Відомості про авторів.....	209

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК 81'246.2 : 152.32

В. Дороз

ВТОРИННА МОВНА ОСОБИСТІТЬ – РЕАЛІЯ СЬОГОДЕННЯ

Бажання молоді національних спільнот почуватися комфортніше в суспільстві вимагає пристосування до навколишнього мовного середовища, вивчення не тільки рідної, а й державної мов, адже мова є одночасно індивідуальним і соціальним явищем, обслуговуючи кожную людину й усе суспільство, вона спрямована у внутрішній світ людини та зовнішній світ людських взаємин. У шкільній програмі „Українська мова” наголошується, що вільне володіння державною мовою має неабияке значення для соціалізації громадян України різних національностей, стимулювання їхнього інтелектуального внеску в науковий потенціал, інтеграції в культуру українського народу.

Мета статті – з'ясувати поняття „мовна особистість”, „вторинна мовна особистість”, окреслити напрями переосмислення процесу формування вторинної мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій.

До вивчення мовної особистості зверталися лінгвісти, психологи, лінгводидакти. Й.Вейсгербер і В.Виноградов вивчали цей феномен у вузькому аспекті – як мовну особистість автора художнього твору та мовну особистість персонажа твору. О.Леонтьєв розглядав мовця як мовну особистість, творця образу світу. Феномен мовної особистості вивчали: Г.Богін (модель мовної особистості як людини, яка готова продукувати мовленнєві вчинки, створювати мовленнєві продукти); С.Воркачев (етносемантична особистість); В.Нерознак (полілектна (загальнолюдська) та ідеолектна особистість (притаманна певній спільноті)); Ю.Прохоров (мовна й мовленнєва особистість); Т.Снитко (мовна особистість західної й східної культур); В.Карасик (словникова мовна особистість); О.Біляєв (національно-мовна особистість); Л.Мацько, С.Єрмоленко (національно-свідома україномовна особистість); Л.Скуратівський (духовна мовна особистість); Н.Гальскова, І.Халеєва (вторинна мовна особистість) та ін.

Натомість на сьогодні не існує єдиного погляду щодо поняття „мовна особистість”. Так, на думку Ю.Караулова, „мовна особистість – це та наскрізна ідея, котра, як показує досвід її аналізу й опису, пронизує всі аспекти вивчення мови й одночасно руйнує межі між дисциплінами, що вивчають людину, оскільки не можна вивчати людину поза її мовою” [1, с. 3]. Учений звертає увагу на те, що мовна особистість – це людина, наділена здібністю створювати й сприймати тексти, що різняться між

собою ступенем структурно-мовної складності, глибиною й точністю відображення дійсності, певною цільовою спрямованістю. Ю.Караулов, В.Маслова, В.Красних розглядають мовну й мовленнєву особистість та характеризують структурні компоненти мовної особистості. На думку Ю.Караулова, мовленнєва особистість – це мовна особистість у парадигмі реального спілкування, мовленнєвої діяльності, а мовна особистість – багатшарова й полікомпонентна парадигма мовленнєвих особистостей. Учений характеризує узагальнений тип мовної особистості, що передбачає розмаїття варіантів мовленнєвих особистостей і звертає увагу на такі складові: 1) мовна особистість – ніша у предметі (лінгвістики); суб'єкт (той, хто сприйняв, усвідомив світ і відобразив його у своєму мовленні); індивід; автор тексту; носій мови; інформант; пасивний інформант; активний інформант; мовець; мовленнєвий портрет; 2) мовна особистість фахівця-філолога (філологічна особистість); персонаж (художнього твору); конкретна історична особистість; національна (етнічна) мовна особистість; 3) наукова парадигма „людина і мова”; зв'язок „мова – людина”; антропологічна лінгвістика; національна культура; знання мови; знання про мову; мовна картина світу; знання про світ; тезаурус мовної особистості; мовна свідомість; національна свідомість; менталітет народу; ментальний простір (носія мови); асоціативні зв'язки; лексикон внутрішній; лексикон індивідуальний; лексикон мовної особистості; психолінгвістичний експеримент; прецедентний текст. Ю.Караулов виокремлює три рівні мовної особистості: вербально-семантичний (передбачає для носія нормальне володіння мовою, а для дослідника – традиційний опис формальних засобів вираження певних значень); когнітивний (одиницями є поняття, ідеї, концепти, які складаються в кожній мовній індивідуальності в більш або менш упорядковану, систематизовану „картину світу”, що відображає ієрархію цінностей; передбачає розширення значення і перехід до знань, охоплює інтелектуальну сферу особистості, дає досліднику вихід через мову, процеси говоріння й розуміння – до знань, свідомості, процесів пізнання людини); прагматичний (передбачає мету, мотиви, інтереси, установки й інтенціональності; забезпечує в аналізі мовної особистості закономірний, обумовлений перехід від оцінок її мовленнєвої діяльності до осмислення реальної діяльності у світі. В.Красних мовною особистістю називає ту „особистість, яка виявляє себе в мовленнєвій діяльності, володіє певною сукупністю знань і уявлень. Мовленнєва особистість – особистість, що реалізує себе в комунікації, обирає і здійснює ту чи іншу стратегію й тактику спілкування та використовує той чи інший репертуар засобів (як власне лінгвістичних, так і екстралінгвістичних). Комунікативна особистість – як конкретний учасник конкретного комунікативного акту, який реально діє в реальній комунікації” [2, с. 22]. В.Маслова називає мовну особистість багатшаровою й багатокомпонентною парадигмою мовленнєвих особистостей, а мовленнєву – мовною особистістю в

парадигмі реальної комунікації, спілкування, мовленнєво-комунікативної діяльності. На думку вченої, саме на рівні мовленнєвої особистості виявляються національно-культурні особливості мовної особистості та національно-культурна специфіка процесу комунікації. Одним із засобів перетворення людини в мовну особистість В.Маслова називає соціалізацію в таких її аспектах: процес включення людини в певні соціальні відносини; мовленнєво-мисленнєва діяльність за нормами й законами певної етномовної культури; процес засвоєння законів соціальної психології народу. Дослідниця характеризує зміст мовної особистості, що передбачає такі компоненти: 1) ціннісний, світоглядний, компонент змісту виховання, тобто система цінностей, або життєвих смислів. Мова забезпечує первинний і глибокий погляд на світ, утворює той мовний образ світу й ієрархію духовних уявлень, які лежать в основі формування національного характеру та реалізується в процесі мовного діалогового спілкування; 2) культурологічний компонент, тобто рівень засвоєння культури як ефективного засобу підвищення інтересу до мови. Залучення фактів культури мови, що вивчається, пов'язаних з правилами мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, сприяє формуванню навичок адекватного вживання та ефективного впливу на партнера щодо комунікації; 3) особистісний компонент кожної людини.

Отже, оскільки мовна особистість існує в культурі, відображеній у мові, у формах суспільної свідомості, поведінкових стереотипах і нормах, предметах матеріальної культури тощо, то визначальна роль безумно належить цінностям (концептам смислів) народу, мова якого вивчається. На нашу думку, для створення ефективною моделі навчання мови вчителів-словесників необхідно володіти знаннями про багаторівневу організацію мовної особистості, дотримуватися принципів її формування. У сучасній теорії та методиці навчання нерідної мови розвивається новий напрям – формування „вторинної мовної особистості”, поняття якої визначається як сукупність здатностей людини до іншомовного спілкування на міжкультурному рівні, який розуміють як адекватну взаємодію з представниками інших культур. Ми погоджуємося з думкою Н.Гальскової, „...якщо процес становлення вторинної мовної особистості пов'язаний не тільки з оволодінням учнями вербальним кодом іншої мови та умінням її застосовувати практично під час спілкування, але й з формуванням у їхній свідомості „картини світу”, властивою носіям цієї мови як представникові певного соціуму, то навчання нерідної мови має бути спрямовано на залучення учнів до концептуальної системи чужого лінгвосоціума” [3, с. 18]. Поняття „вторинна мовна особистість” використовується в психолінгвістиці, міжкультурній комунікації, методиці навчання другої мови (Н.Гальскова, В.Карасик, О.Леонтович, І.Халеєва), проте однозначного тлумачення не існує. Так, на думку І.Халеєвої, вторинна мовна особистість – це мовна особистість, формування якої відбувається в процесі навчання другої мови, має специфічне трактування, більш вужче, ніж розглянуте в

лінгводидактиці, воно базується на залученні через нерідну мову не тільки до вторинної мовної системи інофонної лінгвокультури, але й до концептуальної картини, у межах якої відбувається становлення національного характеру й менталітету носія мови. Таким чином, вторинна мовна особистість – це сукупність рис людини, яка передбачає оволодіння вербально-семантичним кодом мови, що вивчається, тобто „мовною картиною світу” носіїв цієї мови, і концептуальною картиною світу, що дає можливість людині зрозуміти нову для неї соціальну дійсність. На нашу думку, розвиток в учнів національних спільнот властивості „вторинної мовної особистості”, що дозволяє їм бути учасниками міжетнічної комунікації в багатоетнічному суспільстві, і є власне стратегічною метою навчання учнів-білінгвів української мови як державної. Реалізувати цю мету – це не тільки розвивати в учнів уміння користуватися відповідною опорною мовною технікою, але й збагачувати позамовною інформацією, необхідною для адекватного спілкування і взаєморозуміння на міжкультурному рівні. В Україні питання формування національно-свідомої мовної особистості набуває особливих відтінків – соціальних, побутових, політичних. Сьогодні ставить перед мовною освітою молоді нагальну вимогу „створити всі ідеологічні й економічні умови та передумови, дидактичну систему й ефективні методики виховання молоді з тим, щоб формувати покоління українців, здатних за умов неминучої глобалізації до прогресивного національного поступу. У зв’язку з цим зростає роль особистостей у кількох аспектах: як творців соціуму і соціальних систем, що творяться і розвиваються інтелектом особистостей; як носіїв культурно-історичної пам’яті етносу, що надає перспективу розвитку нації; як громадян, що формують і забезпечують існування держави; як антропологічних самоцінностей („образів Божих у людській подобизні”) безмежно багатих у самостворенні й самопізнанні, самореалізаціях і саморозвитках; як індивідумів, унікальних і неповторних” [4, с. 5]. Українська мова усвідомлюється як фактор національного, економічного, науково-технічного прогресу, тому необхідно враховувати те, що від мовного рівня особистості залежить і її професійний рівень, а отже, рівень розвитку держави в політичній, економічній, соціальній сферах.

Означений стан питання зумовив появу відповідних досліджень лінгводидактів (О.Біляєв, С.Єрмоленко, В.Кононенко, Л.Мацько, М.Пентилюк, Л.Скуратівський) проблеми формування національно-мовної особистості. Так, О.Біляєв уважав, що забезпечити розвиток такої особистості можна через лінгвістичний (що дозволить дослідити процеси створення мовцями текстів різних стилів і жанрів, багатство їхніх мовних ресурсів, тобто знання мови та його демонстрація через сформовані мовні уміння й навички) та національно-культурний (врахування національно-культурної семантики мовних одиниць і розвиток в учнів зацікавлення, любові й пошани до мови допоможе сформувати бажання до самовдосконалення, небайдуже ставлення до культурних надбань

українського народу) аспекти. Л.Мацько звертає увагу не тільки на формування національно-мовної, а національно-свідомої україномовної особистості, вихованню якої підпорядковується культурологічний аспект навчання української мови. На думку науковця, таке навчання має „орієнтуватися на кілька сфер мовленнєвої діяльності й мовної субстанції: мова у своєму семантичному обсязі органічного матеріалу – морфеміці, лексичній семантиці, фраземах, стилістемах, конструкціях і структурах, висловлюваннях, надфразних єдностях і зразках текстів – акумулює розум і естетику нації, вона відкриває людині доступ до надбань культури, інтегрує попередні знання, здатна прогнозувати наступні; мова в евфонії й ритмомелодиці дає добру основу для пісенно-музичного мистецтва, народнопісенної, романсової, акапельної, хорової й оперної творчості; мова як мистецтво живого спілкування, дотепу, жарту, іронії, сатири, як здатність викликати естетичне задоволення; мова як основа й матеріал фольклору, а фольклор як джерело літературної мови; мова як носій і культура фаху, компетенція й професіоналізм з будь-якого фаху – це передусім бездоганне володіння фаховим мовленням; мова як естетика щоденного побутового спілкування” [5, с. 31]. Л.Мацько застерігає: „...не просто сума знань про мову, а сама мова в її гармонійному звучанні, лексичному і фразеологічному багатстві, стрункості й вишуканості граматичних форм і конструкцій, стилістичному різноманітті має „владарювати” у школі” [5, с. 33].

Наукові дослідження провідних вчених, досвід вчителів-практиків, переконливо свідчать про необхідність переосмислення процесу навчання й виховання національно-свідомої вторинної мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій. Проте світоглядні засади, ціннісні позиції мають сприяти як мовленнєвому розвитку, так і формуванню духовних цінностей вторинної мовної особистості. Л.Скуратівський зазначав, що система української освіти має передусім ставити за мету формувати людину як духовну істоту. Духовна активність особистості, на думку багатьох учених, має свої передумови, серед яких важлива роль відводиться потребам. А.Маслоу запропонував ієрархічну модель мотивації, де виокремив основні рівні потреб, це – фізіологічні, потреби в безпеці, любові, прихильності, належності до відповідної соціальної групи, у повазі й визнанні, самоактуалізації. Узагальнюючи дослідження мотивації діяльності людини, Л.Скуратівський визначив шляхи духовного становлення особистості – релігійну орієнтацію на абсолютні цінності, мотивацію своєї життєдіяльності переконанням у наявності Космічного Розуму, самовдосконалення через самопізнання та прилучення до цінностей національної й загальнолюдської культури. Українські вчені одностайні в думці, що плекання духовності є основою мовленнєвого розвитку особистості, оскільки вироблення в учнів психологічних установок на самовдосконалення, націленість на вищі етичні й естетичні цінності,

відповідальне ставлення до життя допомагають формуванню й вищих потреб, сприяючи різнобічному особистісному розвитку, що створює необхідні умови для вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності. Гармонійний розвиток національно-свідомої вторинної мовної особистості має передбачати єдність духовних цінностей, оскільки „духовність людини – це не просто її характеристика, а констатувальна особливість: духовне не просто властиве людині поряд з тілесним і психічним, які властиві й тваринам. Духовне – це те, що відрізняє людину, що властиве лише їй...” [6, с. 93].

На сьогодні в умовах зростання пріоритетів і функцій української мови у формуванні національно-свідомої мовної особистості мають відбуватися значні зрушення й у ціннісних орієнтаціях учнів національних спільнот. Запровадження ціннісних критеріїв у навчанні української мови передбачає утвердження у свідомості учнів національних спільнот вартісних якостей державної мови. На думку В.Кононенка, „не менш гострою й актуальною в діяльності вчителя-словесника залишається проблема аксіологічної інтерпретації понять, що характеризують національно-культурні, духовні надбання українського народу... якщо формування мовної особистості учня відбувається на ґрунті національних традицій, національного типу характеру, то очевидною стає національно-культурна мотивація мовленнєвої поведінки” [7, с. 450]. Формування вторинної мовної особистості має передбачати навчання, спрямоване не тільки на залучення школярів до концептуальної системи українського лінгвосоціуму, а й до крос-культурного осмислення ціннісних вимірів двох дещо різних соціокультурних спільнот. Пошук оцінних характеристик не завжди виявляється однозначно прямим і несуперечливим, а висновки лінгвокультурологічних зіставлень і протиставлень, зіткнення різних думок дають можливість усвідомити національні цінності, які свідчать про особливості світосприйняття певного народу. Таким чином, аксіологічна діяльність білінгвів на уроках української мови передбачає виявлення й обґрунтування об’єктів, що заслуговують на позитивну / негативну оцінку та відповідну мовленнєву поведінку. Учитель має пропонувати учням аргументовану й авторитетну думку щодо визначення справжніх ціннісних орієнтирів в обох лінгвокультурах, зважаючи на те, що метою оцінних суджень залишається вироблення в школярів власних ціннісних орієнтирів, що є *предметом і перспективою нашого подальшого дослідження*.

Література

1. Караулов Ю.Н. Что же такое «языковая личность»? Этническое и языковое в самосознании / Ю.Н. Караулов. – М. : ТОО ФИАНфонд, 1995. – 264 с. **2. Красных В.В.** Этнопсихолінгвістика и лінгвокультурологія: курс лекцій / В.В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2002. – 284 с. **3. Гальскова Н.Д.** Книга для учителя к учебника «Итак, немецкий!» / Н.Д. Гальскова. – М. : Просвещение, 1997. – 274 с.

- 4. Мацько Л.** Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Л.Мацько // Проблеми формування мовної освіти середніх загальноосвітніх закладів : зб. наук. праць. – Рівне, 2006. – С. 5 – 8.
- 5. Мацько Л.І.** Українська мова в освітньому просторі: навч. посіб. для студентів-філологів освіт.-кваліф. рівня „магістр” / Мацько Любов. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 607 с.
- 6. Франкл В.** Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 386 с.
- 7. Кононенко В.І.** Мова. Культура. Стиль / Віталій Кононенко // збірник статей. – Київ-Івано-Франківськ: „Плаїт”, 2002. – 460 с.

Дороз В. Вторинна мовна особистість – реалія сьогодення

У статті висвітлено думки вчених щодо тлумачення понять „мовна особистість”, „вторинна мовна особистість”, окреслено напрями переосмислення процесу формування вторинної мовної особистості на уроках української мови з ціннісних позицій.

Ключові слова: мовна особистість, вторинна мовна особистість, формування вторинної мовної особистості, ціннісні позиції, кроскультурне навчання мови.

Дороз В. Вторичная языковая личность – современная реалія

В статье рассмотрены мнения учёных о понятиях «языковая личность», «вторичная языковая личность», обозначены пути переосмысления процесса формирования вторичной языковой личности на уроках украинского языка с ценностных позиций.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, формирования вторичной языковой личности, ценностные позиции, кроскультурное обучение языку.

Doroz V. The second language personality – modern reality

The article deals with the analysis of the notions "language personality" and "second language personality". The author defines the directions of reconsideration of the process of forming of the secondary language personality from the point of view of value positions at the lessons of Ukrainian.

Key words: language personality, second language personality, forming of the second language personality, value positions, cross-cultural language teaching.

УДК 373.016:811.161.2

М. Пентиліук

ТЕОРЕТИЧНІ ОРІЄНТИРИ СУЧАСНОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

Найважливішим завданням освіти в Україні на сучасному етапі є залучення молоді до національної культури на основі рідної мови. Перегляд загальнокультурних і соціолінгвістичних підходів до вивчення української мови як рідної, так і державної зумовлює посилення уваги до фахової підготовки майбутніх учителів-словесників.

Загальновідомою є думка, що основи професійної майстерності майбутнього вчителя формуються через вивчення всіх дисциплін вищівського курсу. Проте провідна роль у системі підготовки вчителя української мови належить методиці її навчання.

Майбутній учитель має оволодіти всіма існуючими методами й прийомами успішного навчання української мови не тільки в загальноосвітній школі, а й у профільній ланці, зокрема гімназії, ліцеї, коледжі, уміннями й навичками їх творчо застосовувати. З огляду на це в процесі практичного засвоєння методики української мови студент має збагнути, у чому полягає своєрідність роботи над мовою в школі, гімназії, ліцеї.

Для майбутнього вчителя-словесника важливо осмислити систему філологічної підготовки, роль кожної дисципліни у своєму професійному становленні, міждисциплінарний зв'язок фахових дисциплін, зокрема лінгвістичного циклу, із загальнонауковими, психолого-педагогічними, історико-культурологічними. У процесі навчання студент має набути низки вмінь:

- проводити методичний аналіз матеріалу, що вивчатиметься, а саме: встановлювати наступність і перспективність у його вивченні, співвідношення між теоретичним матеріалом і практичними вміннями, диференціювати матеріал за ступенем складності його засвоєння, виділяти в ньому головне;
- установлювати міжпредметні зв'язки між українською мовою і матеріалом з літератури та інших предметів;
- володіти технологією основних методів і прийомів навчання мови, оптимально використовувати засоби навчання, елементи програмування, алгоритмізацію і комп'ютеризацію на уроках мови, враховуючи специфіку матеріалу, що вивчається, і конкретний контингент учнів;
- вести позакласну роботу з предмета, вдало поєднувати її форми з програмним вивченням мови тощо.

У цьому процесі важливу роль відіграє методична підготовка майбутнього філолога – засвоєння методики навчання української мови як науки і фахової дисципліни та її органічний зв'язок з іншими науками.

Методика української мови належить до педагогічних дисциплін. Вона вивчає процеси навчання рідної (державної) мови, засвоєння мовної системи, розвиток мовних і мовленнєвих умінь і навичок, формування мовної особистості та її комунікативної компетентності.

Методика забезпечує таку систему навчання мови, що відповідає сучасній теорії мовознавства про сутність мови та її суспільні функції, роль мови в історії народу та збереженні його менталітету. Особлива роль належить методиці навчання рідної мови, що служить інструментом пізнавальної і творчої діяльності мовної особистості.

Методика навчання української (рідної і державної) мови – теоретична і практична наука. З одного боку, вона має теоретичну частину (зміст, загальні підходи, закономірності, принципи, методи, прийоми, форми і засоби навчання), а з другого – практичні рекомендації з навчання конкретних мовних явищ, рівнів мовної системи, формування мовних і мовленнєвих умінь і навичок.

Розрізняють методику загальну – методику мови (лінгводидактику) і часткову, конкретну (методику фонетики, синтаксису, стилістики тощо).

Термін лінгводидактика в 70-х рр. минулого століття ввів російський учений М. Шанський на означення теоретичних основ методики, у яких розглядають загальні закономірності навчання мови. За цим терміном закріпилося значення теоретичної методики навчання мови.

Лінгводидактика – термін, що вживається на позначення функціональної частини методики, у якій досліджуються закономірності засвоєння мови, розв'язуються питання змісту курсу на основі лінгвістичних досліджень, вивчаються труднощі засвоєння матеріалу з мови та їх причини, визначаються принципи і методи навчання, шляхи і засоби формування комунікативної компетентності.

Методика української мови розвивається на стику багатьох наук. Вона тісно пов'язана з філософією, мовознавством, психологією та логікою. Зв'язок з мовознавством зумовлений самою специфікою методичної науки: від змісту лінгвістичного матеріалу залежить вибір методів, прийомів і засобів навчання. Опора на дані психології дозволяє враховувати вікові особливості учнів, рівень розвитку їхнього мислення, мовленнєві здібності, удосконалювати форми мовленнєвої діяльності.

Перебудова змісту мовної освіти викликала необхідність опори методики навчання мови на дані психолінгвістики – науки, що досліджує закони, форми і види мовленнєвої діяльності. Зв'язок з дидактикою – наукою про теорію і практику навчання – виявився в необхідності

впровадження нових технологій, що активно вивчає й розробляє ця наука.

Зв'язок методики мови з іншими науками виявляється на різних етапах мовної освіти, в реалізації аспектів і закономірностей, що виявляються в навчально-виховному процесі.

Теоретичні засади лінгводидактики в центрі уваги сучасних лінгводидактів О. Біляєва, С. Карамана, О. Горошкіної, Е. Палихати, Н. Голуб, Л. Паламар, Т. Симоненко, М. Пентилюк, І. Хом'яка, Т. Котик, Л. Любашенко та ін.

Мета нашої статті – визначити найголовніші орієнтири сучасної української лінгводидактики, спираючись на теоретичні положення вітчизняних і зарубіжних учених, на досвід підготовки майбутніх філологів у вищій школі та практичну діяльність учителів-словесників середніх освітніх закладів.

Вихідною позицією для визначення теоретичних засад розвитку методики української мови стали основоположні документи – Державний стандарт базової і повної середньої освіти, закон „Про вищу школу”, концепції мовної освіти в Україні, зорієнтовані на виховання мовної особистості учня і студента, розвиток їхньої комунікативної компетенції, що включає мовну, мовленнєву, соціокультурну та діяльнсну (стратегічну), опанування мовцями всіх видів мовленнєвої діяльності й умінь спілкуватися в різних життєвих ситуаціях і в усіх сферах приватного та суспільного життя.

У цьому плані теоретичним підґрунтям для української лінгводидактики залишається мовознавство, основами якого оволодіває кожен майбутній учитель-словесник, зокрема такими його галузями, як когнітивна і комунікативна лінгвістика, лінгвістика тексту, функціональна лінгвістика. Кожна з цих наук має активний вплив на розвиток теоретичної методики навчання української мови – лінгводидактики.

Когнітивна лінгвістика – мовознавчий напрям, у якому функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності людини, а когнітивні механізми і структури людської свідомості досліджуються через мовні явища. Когнітивний підхід до вивчення мовних явищ ліг в основу розробки концепції когнітивної методики.

Ця ідея знайшла відображення у Державному Стандарті базової і повної середньої освіти, зокрема, відзначено, що “зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності [4, с. 76]”. Пізнавальна діяльність є однією з провідних у навчанні української мови.

Актуальність когнітивної методики навчання української мови зумовлена все ще недостатнім рівнем комунікативної підготовки учнів та сформованості в них умінь застосовувати мовні знання в конкретних життєвих ситуаціях.

Когнітивна методика передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета „Українська мова”; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток учнів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення.

Когнітивна методика навчання мови зумовлена необхідністю переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацією мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції на комунікативну, що є головною метою мовної освіти в Україні. Своєрідність цієї методики полягає в тлумаченні навчальних мовних одиниць як концептів – носіїв етнокультурної інформації особливих сигналів конкретного світу.

Метою когнітивної методики є опанування учнями мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності учнів, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Для реалізації мовної когнітивної методики навчання мови провідними постають когнітивний, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний, функціонально-стилістичний підходи, упровадження яких можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів національно-мовної картини світу.

Засвоєння учнями позалінгвальної інформації спричиняє усвідомлене, мотивоване опанування лінгвістичних програмових відомостей, і навпаки, засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях в умовах дискурсу допомагає адекватному сприйняттю дійсності.

Становлення когнітивної методики навчання української мови зумовлене досягненням сучасної психологічної та лінгвістичної науки, зокрема комунікативною психологією, теорією мовленнєвої діяльності, когнітивною й комунікативною лінгвістикою. Когнітивна методика спирається на педагогічні розробки К. Ушинського, В. Сухомлинського, М. Стельмаховича, лінгвістичні студії Ф. Бацевича, В. Дроздовського, С. Єрмоленко, А. Зеленька, В. Кононенка, М. Кочергана, Л. Лисиченко, О. Селіванової, К. Серажим, О. Федик, Г. Яворської та багатьох зарубіжних учених. Теоретичні засади когнітивної методики спираються на положення когнітивної лінгвістики, “яка розглядає мову не як “систему в самій собі” (вислів Ф. де Соссюра), а у зв’язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї системи було б неможливим [13,

с. 24]”. У когнітивній лінгвістиці (від англ. cognition – знання, пізнання, діяльність) функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності, а людська свідомість, її механізми і структури досліджуються через мовні явища. Основним у когнітивній лінгвістиці є концепт як своєрідне уявлення про об’єкт, що відбите в психіці людини й відображене в мові. На думку О.Селіванової, „упорядковане поєднання концептів у свідомості людини становить її контекстуальну систему [13, с. 26]”. Для когнітивної методики важливою є ідея фреймів, що, на думку вчених, є компонентами концептосистеми.

Когнітивна методика спирається на педагогічні інновації, пов’язані із застосуванням інтерактивних методів навчання, під якими розуміємо методи, що спонукають учнів до взаємодіяльності, діалогу з іншими суб’єктами навчального процесу (учителем, учнями) та засобами навчання, зокрема комп’ютером.

Теоретичною базою для сучасної лінгвістики стала комунікативна лінгвістика – наука, що вивчає мовленнєве спілкування, яке включає співрозмовників, повідомлення та його засоби (мову), контекст, контакт учасників комунікації.

Важливим чинником комунікативної лінгвістики є процес спілкування, його форми (усне, писемне; діалог, полілог і монолог). Забезпечує культурне спілкування мовленнєвий етикет, якого повинні дотримуватися всі учасники.

Проблеми комунікативної лінгвістики успішно досліджуються українськими вченими, зокрема Ф.Бацевичем [1].

На засадах комунікативної лінгвістики в Україні успішно розвивається комунікативна методика української мови, концептуальні засади якої досліджують лінгводидакти О. Горошкіна, М. Пентилюк, А. Нікітіна, Т. Симоненко, Н. Голуб та ін.

Актуальність комунікативної методики навчання української мови зумовлена необхідністю мовленнєвої підготовки випускників середніх закладів освіти, забезпечення високого рівня їхньої комунікативної компетентності.

Комунікативна методика зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в учнів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя. Своєрідність цієї методики полягає в оволодінні учнями всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування.

Учених насамперед цікавить проблема комунікації як лінгвістичного й психологічного явища: співвідношення мови й мовлення як компонентів лінгвальної дійсності (І. Ковалик, О. Мельничук), мовленнєва діяльність і механізми породження мовлення (О. Синиця, І. Зимня, О. Леонт’єв). Учені (В. Мельничайко, С. Караман, Т. Донченко, М. Пентилюк, Г. Шелехова) намагаються з’ясувати лінгводидактичні засади комунікативного підходу до навчання мови, технологію уроку української мови, на якому реалізується ідеї

комунікативної методики, процес формування комунікативних умінь і навичок.

Основними положеннями комунікативної методики навчання української мови є:

- лінгвістична наука про мову і мовлення та їх функції у спілкуванні;
- теорія мовленнєвої діяльності;
- мовленнєве спілкування та його різновиди;
- інтерактивне навчання й текстова основа уроків;
- комунікативна мовленнєва, мовна, соціокультурна й діяльнісна (стратегічна) компетенція учнів.

Ці положення визначають теоретичний і прагматичний напрями реалізації комунікативної методики в навчальному процесі середніх закладів освіти. Провідними в цьому процесі постають когнітивний, комунікативно-діяльнісний, функціонально-стилістичний, соціокультурний та етнолінгвістичний підходи.

Для комунікативної лінгвістики важливим є розрізнення понять “мова – мовлення”. Діти вивчають мову, тобто засвоюють відомості з фонетики, лексикології, граматики, стилістики – засвоюють словниковий склад мови та правила користування ними, вчать будувати свої висловлювання з метою спілкування. Отже, комунікативний підхід до вивчення мови полягає в засвоєнні основ лінгвістики – тієї сукупності мовних знань, які забезпечують формування мовленнєвих умінь і навичок, необхідних кожній людині упродовж усього життя.

Теоретичною базою комунікативної методики навчання української мови є усвідомлення сутності поняття *мова, мовлення, мовленнєва діяльність і спілкування*. Останнє є стрижневим у її реалізації. Спілкування – це складний і багатогранний процес, що одночасно виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей один до одного і як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння.

Оскільки спілкування здійснюється вербальними (мовними) засобами, то йдеться насамперед про мовленнєве спілкування як мотивований живий процес між учасниками комунікації, спрямований на реалізацію конкретної життєвої настанови, що відбувається на основі зворотного зв'язку в конкретних видах мовленнєвої діяльності.

Розвиток сучасної лінгводидактики тісно пов'язаний з такими галузями мовознавства, як лінгвістика тексту та функціональна лінгвістика. Кожна з цих наук спирається на текст та функціонування в ньому мовних одиниць.

У широкому значенні текст є об'єктом дослідження багатьох галузей сучасної науки: лінгвістики, літературознавства, інформатики, текстології, герменевтики. Залежно від предмета дослідження, кута зору, під яким розглядається текст, навіть у межах однієї науки можуть виділятися різні дисципліни. Зокрема, у мовознавстві вищелювалася комунікативна і когнітивна лінгвістика, стилістика, поетика, риторика,

семіотика, теорія мовленнєвої діяльності, лінгвістика тексту, що об'єднуються спільністю об'єкта дослідження, котрим є спілкування, цілісне висловлювання, текст.

Лінгвістика тексту – одна з наймолодших серед цих галузей мовознавства. Учені й досі по-різному визначають предмет цієї науки, відсутні чіткі критерії відмежування її від суміжних дисциплін. Але кількість досліджень у цій галузі, починаючи з 60-х років минулого століття, непинно зростає, і необхідність виділення лінгвістики тексту, як і когнітивної та комунікативної лінгвістики, стає очевидною.

Проблемою тексту займалися лінгвісти і психолінгвісти Л. Булаховській, І. Гальперін, В. Мельничайко, М. Жинкін, О. Леонт'єв, Л. Лосева, М. Поспелов, О. Москальська та інші, внаслідок чого сформувалася мовознавча наука – лінгвістика тексту, що займається дослідженням семантичної, синтаксичної і стилістичної його структури. Це зумовлене тим, що мова як засіб комунікації реалізується у висловлюванні, яке виражає зміст і форму в діалектичній єдності. Усякий мовленнєвий твір – текст (лат. *textum* – тканина, зв'язок, побудова). Термін текст позначає кілька мовних явищ: 1) висловлене (чи написане) речення або сукупність речень (відрізок усного чи писемного мовлення будь-якої довжини аж до цілого літературного твору); 2) усяка сукупність актів мовлення, створених носіями мови; 3) процес розв'язання комунікативних завдань мовними засобами (тема, основна думка, обставини мовлення та ін.); 4) об'єднана смисловим зв'язком послідовність одиниць мовлення: висловлювань, абзаців, параграфів, розділів тощо.

У процесі дослідження тексту визначилися такі основні аспекти:

- текст як система вищого рангу, основними ознаками якої є цілісність і зв'язність (текст є складна система, об'єднана комунікативною цілісністю, смисловою завершеністю, логічними, граматичними, семантичними зв'язками);
- типологія текстів (за стилістичною функцією, зв'язністю; способами поєднання елементів, що входять до тексту, на основі комунікативної настанови й визначених нею структурно-семантичних особливостей тексту);
- текст утворює ціла система одиниць, що в сукупності має назву складне синтаксичне ціле (ССЦ) або надфразна єдність (НФЄ);
- особливі категорії тексту (інформативність, здатність тексту членуватися, зв'язність (когезія), континуум, автосемантичні відрізки тексту, ретроспекція, модальність, інтеграція, завершеність);
- якісна своєрідність функціонування мовних одиниць тексту (як структурно-семантична єдність текст має здатність впливати на мовні одиниці);
- міжфразні зв'язки та відношення (словосполучення, ССЦ, абзац);
- текст як засіб комунікації.

Сучасна мовознавча наука активно розвивається в напрямі поглибленого вивчення тексту. У цьому контексті в новому світлі виступає термін “дискурс”. У перекладі з латинської мови це слово означає міркування, досвід, аргумент. У мовознавстві дискурс розглядають як мовленнєвий твір, зв’язний текст. Першим визначення дискурсу дав Е.Бенвеніст: „Дискурс – будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача й намір першого певним чином впливати на другого [2, с. 276]”. Уживання цього поняття пов’язане з неоднозначним його смислом у лінгвістиці, що розглядає “дискурсність” як набір специфічних властивостей, котрі можуть бути притаманні писемному тексту чи усному мовленню. Е. Бенвеніст назвав дискурс “мовленням, що привласнюється мовцем”, протиставляючи його об’єктивній розповіді. Такий дискурс не може розглядатися поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсний текст обов’язково включає, з одного боку, “життєвий контекст”, поза яким не буде зрозуміла й інтерпретована його тематична сторона, а з другого – не осмислені людиною, яка сприймає дискурс, ментальні настанови і стереотипи, що дозволяють їй сприймати смисл почутого або прочитаного.

Із зародженням комунікативного підходу до мови (а ширше – комунікативної лінгвістики) учені починають досліджувати “мовця мовлячого” – комуніканта в мовленнєвій діяльності, у мовленнєвих актах, у спілкуванні з іншими людьми. І таким чином, предметом дослідження лінгвістів стає не тільки текст, але й дискурс та мовленнєвий жанр як співвідносні явища існування природної мови, які відображають роль людського чинника в її вивченні, що своєю чергою викликало необхідність активно користуватися текстами різних стилів, типів і жанрів. Текстоцентричний аспект навчання української мови став одним із провідних у сучасній лінгводидактиці.

Серед інших наук, що забезпечують теоретичне підґрунтя української лінгводидактики, є психолінгвістика – наука, яка досліджує мовленнєву діяльність та її різновиди. На думку О. О. Леонтєва, мовленнєва діяльність характеризується цілеспрямованістю, предметною мотивацією та складається з кількох послідовних фаз – орієнтування, планування, реалізації мовленнєвого плану та контролю [9, с.33].

Навчання мови передбачає засвоєння всіх видів мовленнєвої діяльності – аудіювання, говоріння, читання і письма – з метою спілкування.

Поняття діяльності пов’язане з поняттям мотиву, тобто діяльності без мотиву не буває. Звідси мовлення – не самоціль. Обов’язково з’являється спонукання до мовленнєвого акту – життєві потреби, що знаходяться поза межами мови. Ми говоримо не для того, щоб сказати, а для того, щоб повідомити щось, вплинути на когось, виявити увагу до когось тощо. Мотив мовлення знаходиться не в самому мовленні, а у спілкуванні, тобто комунікативній діяльності. Відтак мовлення як діяльність можна розглядати лише в межах комунікації.

Мовленнєва діяльність, як і всяка інша, крім мотивів, має свою систему актів (дій), цілей. Тому в лінгводидактиці і психолінгвістиці існують такі поняття: мовленнєвий акт (дія), мовленнєва мета (ціль). А способи здійснення мовленнєвих дій називаються операціями [6, с.35]. Поняття операції співвідносяться з умовами дії, або мовленнєвими ситуаціями.

На думку І. Зимньої, змістом усіх видів мовленнєвої діяльності є смислоорганізація відтворюваного і сприйманого висловлювання, а формою – перцептивні, мнемічні й моторні дії як дії внутрішнього і зовнішнього оформлення думки (мовні знаки, жести, міміка тощо).

Види мовленнєвої діяльності – говоріння, слухання, читання і письмо – визначаються за двома основними ознаками: формою спілкування (усне, безпосереднє або писемне, опосередковане) і за характером спрямування мовленнєвої діяльності: від думки до слова чи від слова до думки. Залежно від цього види мовленнєвої діяльності попарно об'єднуються так: говоріння – слухання, письмо – читання, об'єднані залежно від форми спілкування – приймання чи відправка повідомлення.

За характером спілкування мовленнєва діяльність ділиться на види, що реалізуються в усному і писемному спілкуванні. До видів мовленнєвої діяльності, що здійснює усне спілкування належать говоріння і слухання. Читання і письмо, що реалізують писемне спілкування, являють собою складні види мовленнєвої діяльності і потребують тривалої і цілеспрямованої підготовки, спеціального навчання, що й здійснюється в школі. Зрозуміло, що навчання письма і навчання є складним процесом і вимагає порівняно з говорінням і слуханням додаткових зусиль і часу.

Теорія мовленнєвої діяльності активно вплинула на українську лінгводидактику, оскільки формування мовної особистості учня можливе за умов оволодіння аудіюванням, говорінням, читанням і письмом, що забезпечує ефективність навчання мови, комунікативну компетенцію випускників середніх закладів освіти.

Як підсумок можемо констатувати: українська лінгводидактика успішно розвивається під впливом сучасних галузей мовознавства, психології й психолінгвістики, що сприяє вдосконаленню змісту й технології навчання, ефективному використанню новітніх методів, прийомів і засобів.

Література

- 1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики / Ф. С. Бацевич. – К. : „Академія”, 2004. – 342 с.
- 2. Бенвенист Э.** Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.
- 3. Біляєв О. М.** Лінгводидактика рідної мови / О. М. Біляєв. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
- 4. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово.** – 2004. – № 3. – С. 76-80.
- 5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання / Науковий**

редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **6. Зимня І. А.** Лингвопсихология речевой деятельности / И. А. Зимня ; Рос. акад. образования, МПСИ. – М. : МПСИ ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2001. – 432 с. **7. Методика** навчання української мови в гімназії : навчальний посібник для студ.вузів / С.О. Караман; М-во освіти і науки України. - Київ : Ленвіт, 2000. – 272 с. **8. Концепція** мовної освіти 12-річної школи // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59-70. **9. Леонтьев А.А.** Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М. : Смысл, 1999 – 287 с. **10. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / [кол. авторів за ред. М. І. Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с. **11. Пентиліук М.** Концепція когнітивної методики навчання української мови / М. Пентиліук, А. Нікітіна, О. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 7. **12. Пентиліук М.** Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / М. Пентиліук, О. Горошкіна, А. Нікітіна // Укр. мова і л-ра в шк. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20. **13. Селіванова О. О.** Актуальні напрями сучасної лінгвістики (аналітичний огляд) / О. О. Селіванова. – К. : Фітосоціоцентр, 1999. – 148 с.

Пентиліук М. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики

У статті розглядаються теоретичні засади сучасної лінгводидактики, що спираються на її зв'язки з деякими галузями мовознавчої науки та психолінгвістики.

Ключові слова: лінгводидактика, когнітивна і комунікативна лінгвістика, лінгвістика тексту, функціональна лінгвістика, когнітивна і комунікативна методика, психолінгвістика.

Пентиліук М. Теоретические ориентиры современной украинской лингводидактики

В статье рассматриваются теоретические основы современной лингводидактики, которые опираются на ее связи с некоторыми областями лингвистической науки и психолингвистики.

Ключевые слова: лингводидактика, когнитивная и коммуникативная лингвистика, лингвистика текста, функциональная лингвистика, когнитивная и коммуникативная методика, психолингвистика.

Pentiluk M. Theoretical basis of modern linguo-didactics

Theoretical basis of modern linguodidactics is investigated in this article, as well as it's connection to some other branches of the linguistics and psycholinguistics.

Keywords: linguo-didactics, cognitive and communicative linguistics, text linguistics, functional linguistics, cognitive and communicative methodics, psycholinguistics.

УДК 373.013

О. Рудіна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ДИСКУРС ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ

Виникнення на певних етапах суспільного розвитку соціально-педагогічних феноменів – явищ, які отримали в педагогіці усталені назви, наприклад, педагогіка співробітництва, розвивальне навчання, мовна особистість тощо, – позначає історичний шлях вітчизняної освіти. Інноваційні явища виявляються в освітніх практиках, які лише починають досліджуватися як явища. Педагогічний дискурс освітньої практики розглядається нами як науково-соціально-педагогічний феномен сучасності.

В освітній простір України впевнено увійшли нові типи шкіл: ліцеї, гімназії, приватні школи, колегіуми, навчально-виховні комплекси. Вони відрізняються як цілепокладанням, так і технологіями розв'язання освітніх завдань. Стратегічна мета полягає в гармонійному розвитку всіх сутнісних фізичних і духовних сил, здібностей дитячої особистості, у забезпеченні оптимального прикладання цих сил в умовах оновленого суспільства, у формуванні внутрішньої інтелектуально-моральної свободи школярів. Змістом навчально-виховного процесу обрано: основи культури – культуру духовних потреб, соціально значимі духовні цінності, основні уявлення про мораль та право, сутність мистецтва, ознайомлення з кращими витворами мистецтва з метою розвитку власної творчості вихованців та орієнтації їх на соціально значущу життєдіяльність; природничо-наукові знання про сутність розвитку світу та людства з метою забезпечення розвитку інтелекту і сприяння винахідництву та формуванню потреби наукового пізнання природних явищ у цілому; різні види навчальної та науково-пізнавальної діяльності з метою формування навичок високого мислення, що сприяє особистісній конкурентоспроможності випускників системи загальної середньої освіти на світовому ринку праці в умовах глобалізації. *Мета цієї публікації* – з'ясувати теоретичні засади педагогічного дискурсу освітньої практики, обґрунтувати дискурс як сучасний соціокультурний феномен.

Дискурс як сучасне соціокультурне явище цілком природно може вважатися стрижнем розвитку особистості учня в просторі освітньої практики. Ми припускаємо, що такий підхід до трактування призначення дискурсу є, можливо, дискусійним, проте пропонуємо його науковій спільноті, оскільки, вважаємо освітню практику простором творення освітніх дискурсів сучасних учнів. На підтвердження цього висновку наведемо кілька аргументів.

По-перше, дослідивши матеріали Інтернету, у яких згадуються різноманітні аспекти дискурсу, ми нарахували близько 4,5 тисяч статей

про дискурс. Причому, дискурс аналізується в площині багатьох наук: власне лінгвістиці та всіх її розділах, філософських, політичних, юридичних, медичних тощо. Ґрунтовним сучасним дослідженням соціокультурної функції дискурсу вважаємо монографію О. Тріщук „Науково-інформаційний дискурс як соціокомунікативне явище”, у якій з’ясовується сутність концептів, що увійшли до наукового обігу та набули логічно обґрунтованих дефініцій [9]. О. Тріщук подає докладну ретроспективу понад п’ятдесяти визначень поняття „дискурс” (с. 10-21), аналізує функціонально-лінгвістичний підхід, звертає увагу на динамічний характер дискурсу як процесу конструювання тексту мовцем і процесу інтерпретації його читачем, враховує контекст дискурсу, наводить різноманітні класифікації дискурсу, відзначаючи чимало умовностей та імпровізацій, активно позиційованих науковцями. Вона визначає такі види дискурсу: політичний, мас-медійний, публіцистичний, рекламний, науковий, релігійний, педагогічний (с. 49-50).

По-друге, загальновідома теза „Дослідження дискурсу, народжене в лоні лінгвістики і випестуване цілим рядом наук гуманітарного циклу, на сьогодні сміливо заявляє про своє право на статус самостійної та інтегрованої мовознавчої дисципліни” [1, с. 4-5] підтверджується тим, що в дискурсі як мовному творі в індивідуальному виконанні, що з’являється в процесі соціальної взаємодії, знаходять безпосереднє втілення всі функції мови, у тому числі, й освітня. Дослідник К. Седов зазначає, що це результат усвідомленої дії, що існує в структурі людської діяльності. Ось чому адекватна інтерпретація більшості характеристик дискурсу можлива лише з урахуванням комплексу зовнішніх чинників. Такий підхід у дослідженні будови дискурсу дозволяє не лише виявити своєрідність мовної поведінки окремого мовця, а „розглядати певну групу носіїв мови, що має подібні прояви мовленнєвої поведінки як „колективну мовну особистість”. Так, наприклад, цілком можливо говорити про мовну особистість сільського жителя, вчителя, медика [6, с. 58.]. Ми додаємо, що можна говорити про колективну мовну особистість учасників (педагогів і учнів) освітньої практики.

По-третє, педагогічний дискурс, на нашу думку, синонімічний освітньому, тобто створений в процесі надання (набуття) освіти, отже може вважатися функцією, змістом, формою набуття освіти в середовищі освітньої практики. „Феномен мовної поведінки стоїть на трьох китах, лиш один з яких – внутрішньомовні закономірності підсистемної диференціації стилістичних явищ. Два ж інших – це зовнішні закономірності соціальних та соціально-психологічних умов комунікації, завдяки чому мовна поведінка постає як візитна картка людини в суспільстві, що відображає реальну взаємодію лінгвістичного та екстралінгвістичного факторів” [3, с. 172]. Зовнішні соціальні та соціально-психологічні умови комунікації для учнів та педагогів забезпечує, у першу чергу, освітня практика.

Таким чином, педагогічний дискурс пов’язується нами з

освітньою практикою. Ми започаткували наукове дослідження поняття „освітня практика” як інноваційного соціально-педагогічного феномена, оскільки, на нашу думку, в науковому обігу має вживатися однозначна дефініція „освітня практика” [5, с. 175-177].

В основу розробки визначення цього поняття покладено зміст дефініції „феномен”, поданий у Великому тлумачному словнику української мови, а саме: „2. філос. Явище, єдине у своєму роді, взяте в його цілісності, в єдності з його сутністю й дане нам у досвіді, сприйняте органами чуттів” [2, с. 1319]. Виходячи із зазначеного, ми передбачили, що поняття „освітня практика” має бути дослідженим за кількома напрямками: 1) як явище об’єктивної дійсності, тобто як таке, що з’явилося, сформувалося, існує і розвивається в соціокультурній ситуації кінця ХХ – початку ХХІ століття; 2) як явище, що характеризується цілісністю та єдністю, тобто має певні специфічні характеристики, розвивається відповідно до законів розвитку суспільства, законів функціонування соціальних систем, принципів інноваційності; 3) як явище, представлене в досвіді розвитку системи освіти України в цілому, та конкретних освітніх установ (загальноосвітніх навчальних закладів різних типів) зокрема; 4) як явище, яке презентує інноваційну соціально-педагогічну сутність та її дискурс.

Уважаємо важливим у процесі з’ясування змісту поняття „освітня практика” врахування наукових тлумачень власне поняття „практика”. Ми дослідили понад 20 словників різного профілю й дійшли висновку, що більшість визначень ґрунтуються на поданому у філософських словниках. Наприклад, „практика (від грецьк. *πρακτική* – справа, діяльність, учинок) – поняття, що характеризує особливий різновид активності людського світовідношення, філософське витлумачення котрого тяжіє або до універсалізму (коли П. поєднує учинково-моральнісні, пізнавальні та етичні характеристики), або до локалізації чуттєво-матеріального ...” [10, с. 742]. Ми не наводимо словникову статтю в повному обсязі, проте акцентуємо увагу на наступному: „...Погляд на комунікативність як на останнє підґрунтя і свідомості, і пізнання, і суспільного буття, і екзистенції пов’язаний із протиставленням двох визначальних типів раціональності: „інструментальної” та „комунікативної” – діалогічної, націленої на тотальне взаєморозуміння, забезпечуване досвідом особистої причетності суб’єкта світовідношення до унікальних форм життя” [там саме], що, на нашу думку, дозволить нам обґрунтувати саме інноваційну сутність досліджуваного поняття та його дискурсивність.

С. Гончаренко зазначає: „практика (від грец. *πρακτική* – діяння, активність) – зумовлена специфікою соціального буття цілеспрямована, чуттєво-предметна діяльність людей, змістом якої є перетворення природи й суспільства, специфічно людська форма життєдіяльності, спосіб буття людини у світі” [4, с. 376]. Близьке за змістом визначення подане і в соціологічних словниках, наприклад: „практика соціальна –

матеріальна, чуттєво-предметна, цільова діяльність людини, спрямована на освоєння і перетворення природних і соціальних об'єктів; становить всезагальну, рушійну силу розвитку людського суспільства і свідомості. Усталеними в певному соціальному просторі і часі П.с. є соціальні інститути" [8, с. 372].

Найбільш узагальненим, ми вважаємо тлумачення, яке подає згадуваний уже нами Великий тлумачний словник української мови: „Практика. 1. У філософії – вся діяльність людей, спрямована на перетворення матеріального світу (на створення матеріальних і духовних благ, необхідних умов існування суспільства, втілення в життя ідей, планів, намірів). 2. Життя, дійсність як галузь застосування й перевірки достовірності певних настанов або висновків. 3. Здійснення, проведення чогось (звичайно як втілення в життя ідей, планів, намірів і т. ін. // Діяльність кого-, чого-небудь як набуття певних знань, навичок, досвіду і застосування їх у чомусь. // Набутий досвід, сукупність навичок, конкретних знань у певній галузі діяльності. 4. Застосування і закріплення теоретичних знань учнів, студентів і т. ін. на виробництві. 5. Діяльність або коло діяльності лікаря чи юриста...” [2, с. 918]. Словник пояснює практично всі аспекти вживання поняття „практика” стосовно освіти у наведених нами раніше прикладах, проте не подає у позиції переліку професій учителя. Так само і юридичний словник не співвідносить практику з педагогами: „практика: адвокатська практика; арбітражна практика; дипломатична практика; договірна практика; ознайомлювальна практика; практика міжнародних відносин; переддипломна практика; виробнича практика; прокурорська практика; слідча практика; слідчо-судова практика; судова практика; приватна практика; експертна практика” [7, с. 322].

Для повноти дослідження поняття слід врахувати й тлумачення слова „освітній”: „1. Стос. до освіти. // Який поширює освіту, знання” [2, с. 682]. Навіть просте поєднання досліджуваних слів дає підстави зазначити, що освітня практика поширює освіту, знання, тобто всі обґрунтовані в словниках смисли практики можна вважати спрямованими не стільки на констатацію чогось в освіті, скільки на висвітлення смислу інноваційного, розвивального, такого, що поширює особливий різновид активності людського світовідношення в системі освіти, носить дискурсивний характер.

Таким чином, врахувавши проаналізовані джерела, ми пропонуємо наступне визначення: *„освітня практика – соціально-культурний феномен, який існує і розвивається в певній соціокультурній ситуації відповідно до законів розвитку суспільства, законів функціонування соціальних систем, принципів інноваційності; характеризується цілісністю та єдністю, має специфічні характеристики; представлений досвідом певної системи освіти та конкретних освітніх установ; презентує колективну або індивідуальну*

інноваційну соціально-педагогічну сутність освітньої діяльності та її концептуальну ідею, дискурсивний характер”.

Безумовно, таке визначення поняття „освітня практика” не є вичерпним, остаточним, завершеним. Проте, воно дає можливість спроби систематизації, опису, диференціювання, структурування сучасних освітніх практик з метою визначення принципів та законів їх розвитку; групування їх за концептуальною ідеєю; презентації їх педагогічній спільноті та замовникам освіти; унормування правового поля їхньої освітньої діяльності; аналізу педагогічного дискурсу.

Зазначене визначення дозволяє стверджувати, що освітня практика є середовищем педагогічного дискурсу. У системі освітньої практики зміст навчально-виховного процесу формує духовні запити учнів, озброює їх знаннями, способами пізнання й перетворення світу, розкриває шляхи та форми задоволення матеріальних і духовних потреб, забезпечує інтелектуальний та емоційно-вольовий розвиток, сприяє збереженню та зміцненню психічного і фізичного здоров'я тощо, тобто створюється й розвивається багатство мови індивіда, розмаїття лексичного репертуару та його стилістична гнучкість, що в узагальненому вигляді становлять мовну картину світу індивіда. У багатстві мовного світу відбивається багатство думок і почуттів людини. Зміст і форма, як дві сторони мовної картини світу особистості, органічно пов'язані, отже, формування мовної особистості учня забезпечує його духовний світ. Освітня практика віддзеркалює особливості не лише дискурсивної поведінки як різновиду мовленнєвої діяльності, спрямованої на усвідомлення та утворення цілісних мовних текстів, а й дискурсивного мислення, яким є особливий вид вербального мислення, що забезпечує процеси породження та значеннєвого сприймання дискурсів.

Отже, освітня практика та педагогічний дискурс взаємозумовлені та взаємопов'язані як соціокультурні феномени сучасності.

Ознакою сьогодення є той факт, що реальна педагогічна дійсність еволюціонує дещо швидше, ніж педагогічна теорія, яка покликана розробляти як моделі відповідних педагогічних систем як освітніх практик, так і умови розвитку мовної особистості в них, що повинно стати *перспективою дослідження проблеми.*

Література

1. Ван Дейк Т. А. Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. Ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 302 с. **2. Великий** тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с. **3. Винокур Т. Г.** Мовець і слухач / Т. Г. Винокур // Варіанти мовної поведінки. – М. : Наука, 1993. – С. 172. **4. Гончаренко С.** Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. **5. Рудіна О.** Освітні практики як інноваційний соціально-педагогічний феномен / О. Рудіна // *Инновационные технологии в образовании : материалы V*

Международной научно-практической конференции. – Алушта, 2008. – 223 с. **6. Седов К. Ф.** Становление структуры устного дискурса как выражение эволюции языковой личности : дисс... д-ра филол. наук : 10.02.01 / Константин Федорович Седов. – Саратов : ПИ СГУ, 1999. – 436 с. **7. Словник** юридичних термінів (російсько-український) / укл. Ф. Андерш, В. Винник, А. Красницька, А. Полешко, О. Юрчук. – К. : Юрінком, 1994. – 322 с. **8. Соціологія:** словник термінів і понять / за заг. ред. Є. А. Біленького, М. А. Козловця – К. : Кондор, 2006. – 372 с. **9. Тріщук О.В.** Науково-інформаційний дискурс як соціокомунікативне явище : монографія / О. В. Тріщук. – К. : НГУУ „КПІ”, 2009. – 392 с. **10. Філософський** енциклопедичний словник / за ред. В. І. Шинкарук; редкол. : Є. К. Бистрицький, М. О. Булатов, А. Т. Ішмуратов, П. Ф. Йолон та ін. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

Рудіна О. Педагогічний дискурс освітньої практики

У статті розкрито теоретичні засади педагогічного дискурсу освітньої практики, обґрунтовано, що дискурс як сучасний соціокультурне явище може вважатися стрижнем розвитку особистості учня в просторі освітньої практики, доведено, що освітня практика є середовищем педагогічного дискурсу.

Ключові слова: освітній простір, педагогічний дискурс, соціокультурне явище.

Рудина О. Педагогический дискурс образовательной практики

В статье раскрыты теоретические принципы педагогического дискурса образовательной практики, обосновано, что дискурс как современный социокультурное явление может считаться стержнем развития личности ученика в пространстве образовательной практики, доказано, что образовательная практика является средой педагогического дискурса.

Ключевые слова: образовательное пространство, педагогический дискурс, социокультурное явление.

Rudina O. Pedagogical discourse of educational practice

The article deals with the theoretical principles of pedagogical **discourse** of educational practice. The discourse as a contemporary social and cultural phenomenon can be considered as the core of the student's personality development. The pedagogical practice is proved to be the sphere of pedagogical discourse.

Keywords: educational space, pedagogical discourse, social and cultural phenomenon

УДК 811.161.2'23

Н. Саприкіна

ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТІ В ДИСКУРСІ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ ТВОРЧОСТІ

Сучасна людина живе в надзвичайно глобалізованому та динамічному світі, мусить сприймати його змінність як суттєву складову власного життя. Безперервний інформаційний потік обумовлює введення людини в дуже складну систему суспільних взаємовідносин, вимагає від неї здатності до нестандартних і швидких рішень, приділяти значну увагу питанням подолання консерватизму в підходах до навчальної діяльності й наявних стереотипів педагогічної праці та процесу мислення.

З огляду на це, існує необхідність нового підходу в освіті, що вимагає переходу від традиційних до нових педагогічних систем – креативних технологій навчання. Адже суспільство потребує педагогів нового типу: високоосвічених, інтелектуально розвинених, творчих особистостей, активних у соціальному і пізнавальному плані.

Сьогодні перед учителем постає завдання спрямувати навчально-виховний процес на формування в його суб'єктів „...сучасного світогляду, розвитку творчих здібностей і навичок самостійного наукового пізнання” [2]. Це потребує прояву креативності й у педагогічній діяльності.

Психологічні аспекти креативності, творчості досліджували багато вітчизняних і зарубіжних учених: Ж. Адамар, Б. Ананьєв, Т. Андрєєва, Т. Балл, Д. Богоявленська, В. Моляко, О. Пономарьов, В. Роменець, С. Сисоєва, В. Біблер, Дж. Гілфорд, П. Енгельмейер, Д. Кугер, М. Ніколаєнко, М. Ранко, Р. Стенберг, П. Торренс, Д. Треффінджер, Д. Халперн та ін.; філософські – А. Бергсон, Г. Буш, М. Бердяєв, І. Кант, В. Моляко, В. Цапок та ін. Дослідження креативності в різних аспектах здійснювали: О. Морозов (формування креативності викладача вищої школи в системі неперервної освіти), М. Мусійчук (педагогічні умови ефективності розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), Г. Семенова (педагогічні умови розвитку творчих здібностей студентів – майбутніх учителів на основі особистісно зорієнтованого підходу), Г. Халюшова (розвиток лінгвістичної креативності студентів університету). Останнім часом з'явилася значна кількість дисертаційних досліджень з проблем розвитку педагогічної креативності, творчого потенціалу, творчих здібностей учителів різних фахів – математики, початкового навчання, іноземних мов, трудового навчання, музики, фізкультури тощо (А. Буреніна, С. Зайцева, М. Єсіна, Л. Манчуленко, З. Левчук, Л. Покровщук, Р. Сержошникова, О. Сидоренко, М. Стась, С. Олійник, Н. Устинова, С. Хмельковська, Л. Шеховцова, І. Шинтяпіна та ін.). Значної уваги заслуговують праці О. Семеног (теоретико-

методологічні та методичні засади системи професійної підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури), О. Куцевол (професійно-творчий розвиток майбутнього вчителя літератури в контексті методичної підготовки), Т. Нікішиної (розвиток професіоналізму вчителя української мови та літератури, його творче самовираження в педагогічній діяльності).

Незважаючи на велику кількість праць, присвячену проблемі креативності, вона й досі залишається актуальною, що зумовлено недостатньою розробленістю теоретичних засад креативності, її структури, педагогічних умов і технік розвитку креативних здібностей, критеріїв визначення творчого потенціалу особистості тощо.

Метою статті є з'ясування лінгвістичних засад формування креативних здібностей особистості; розгляд основних тенденцій загальної теорії творчості в сучасній науці.

Визначаючи суть поняття „креативність” слід наголосити на тому, що в науковій літературі воно нерозривно пов'язане із поняттям „творчість”. Часто ці поняття використовуються як синонімічні, що зумовлено, насамперед, походженням терміна „креативність” (від лат. creatio – творіння, від англ. creativity – творчий потенціал, творчі здібності), тобто походження поняття передбачає наявність елемента творчості.

На нашу думку, до того, як було обґрунтовано поняття „креативність”, її елементи досліджувалися як складові поняття „творчість”.

Проблеми творчості тривалий час досліджувались філософами, педагогами, психологами. У філософії творчість розглядається здебільшого в загальноприродному плані, тобто „...еволюційний процес становлення живої природи, що визначається деякими дослідниками механізмом природної творчості, став передумовою виникнення та історичного розвитку суспільства і людини” [7, с. 5]. Таке широке тлумачення творчості (К. Тимирязєв) дозволяє говорити про природу творчості як про творчість самої природи.

У психологічній літературі існують різні підходи до визначення та трактування творчості, засновані на таких теоріях: психоаналітичній (З. Фрейд, К. Юнг), в основу якої покладено два аспекти – мотивація та несвідомі компоненти творчості. На думку З. Фрейда, джерелом творчості є підсвідомі психічні процеси, а К. Юнг стверджував, що безсвідоме містить велику кількість майбутніх психічних ситуацій, нових думок, творчих процесів. Когнітивна теорія Д. Келлі розглядає творчість як щось абсолютно відмінне від банального, буденного. У мінливому світі, люди висувають гіпотези, перевіряють їх; їхня діяльність схожа на діяльність вченого під час наукового пошуку, тобто життя кожної людини є творчим науковим процесом. Представники гуманістичної психології (Е. Фромм, А. Адлер, А. Маслоу, К. Роджерс) розглядають творчі процеси як спосіб компенсації людських недоліків. Велике

значення надається творчому „Я”, яким володіє кожна людина, що робить її творцем власного життя й своєї особистості. Таким чином, творчість стає способом життя соціуму. К. Роджерс визначив внутрішні й зовнішні умови творчої діяльності. До перших належать відкритість новому досвіду (екстенціональність); схильність приписувати результати діяльності внутрішнім факторам; здатність до незвичайних поєднань. До зовнішніх факторів дослідник відносить „...психологічну безпеку й захищеність, психологічну свободу самовираження” [2, с. 18]. Теорія розвитку творчої особистості Г. Альтшуллера розглядає здатність до творчої діяльності не як талант, а як певний генетичний код, яким володіє кожна людина; відкриття цього коду можливе лише за потреби в людини реалізації власного потенціалу. Дослідник вважає, що творчості, як і будь-якій діяльності можна навчитися, крім того вчити творчій діяльності потрібно кожного. Цей погляд поділяє І. Лернер, на думку якого творчості можна навчати, враховуючи такі напрямки: навчання інтелектуальних операцій; навчання процедур творчої діяльності, формування ціннісного ставлення до творчості.

Я. Пономарьов розглядав творчість як механізм розвитку, створення нового. На думку дослідника, творча особистість характеризується такими якостями: значна працездатність, оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація тощо.

У своїх працях Д. Богоявленська визначає творчість як „...ситуативно нестимульовану активність, що проявляється в намаганні вийти за межі заданої проблеми” [2, с.18]. Креативний тип особистості мають усі новатори незалежно від сфери їхньої діяльності.

У педагогічній науці творчість, насамперед, визначається у контексті категорії педагогіки творчості і стосується навчально-виховного процесу.

На думку С. Сисоевої та Т. Поясок, педагогічна творчість – „... це особистісно-орієнтована розвивальна взаємодія суб’єктів навчально-виховного процесу (вчителя і учня), зумовлена специфікою психолого-педагогічних взаємовідносин між ними і спрямована на формування творчої особистості учня і підвищення рівня творчої педагогічної діяльності вчителя” [8, с. 360]. До власне педагогічних ознак творчості вчені відносять такі: 1) об’єктом і результатом є людина (учень); 2) постійний розвиток дитини; 3) важкопрогнозований, часом непередбачуваний результат педагогічної творчості; 4) наявність професіональних здібностей; 5) особистісні якості педагога тощо.

Педагогічна творчість (за І. Фещенко) – „...оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання й навчання” [5, с. 2].

В. Ільїн визначає ступені педагогічної творчості. Перший – це відкриття нового для себе, знаходження нестандартних способів вирішення педагогічних завдань, що вимагає застосування вже відомої теорії в суб’єктивній інноваційній діяльності. Другий ступінь передбачає

відкриття нового не лише для себе, а й для інших, тобто новаторство: розробка нового методу навчання, авторської технології, що будуть ефективними за певних умов навчального процесу.

Останнім часом у науковій літературі поняття „креативність” переважно вживається замість терміну „творчі здібності”. Проте об’єктивно, креативність слід визначати не як певну творчу здібність, а як здібність до творчості. О. Куцевол зазначає, „...що творчість слід розуміти як характеристику діяльності суб’єкта, підкреслюючи в ній процесуально-результативну сторону; а креативність – як властивість обдарованої особистості, що є детермінантою творчого ставлення людини до світу, виділяючи в ній суб’єктивно-зумовлену сторону.”[3]. Тож, поняття „творчість”, „креативність” є дуже схожими, але не тотожними.

На сьогодні не існує єдиного погляду щодо визначення природи креативності, що зумовило існування великої кількості визначень цього явища. Деякі з них стосувалися кінцевого результату, продукту діяльності, інші – особливостей процесу чи особистісних якостей людини. Узагальнюючи психолого-педагогічну, філософську літературу, варто наголосити на двох поглядах на природу креативності. Перший передбачає, що креативністю володіють лише деякі індивіди, тобто люди, наділені спеціальними видами здібностей; другий погляд на природу креативності передбачає „...загальну креативну здібність, якою певною мірою володіють усі здорові індивіди ” [9, с. 5].

Хоча сьогодні поняття „креативність” активно вживається в психолого-педагогічних працях вітчизняних учених, однак досі не існує його загальноприйнятого визначення. Загалом нараховується понад півсотні дефініцій, що зумовлено складністю цього психологічного феномена. Найпоширенішими визначеннями цього явища є:

- „здатність людини породжувати незвичайні ідеї, знаходити оригінальні рішення, відхилятися від традиційних схем мислення” (В. Ільїн);
- „творчий дух, творчий потенціал індивіда, його творчі здібності, що виявляються не тільки в оригінальних продуктах діяльності, а й у мисленні, почуттях і спілкуванні з іншими людьми” (В. Андрієвська);
- „здатність знаходити нові способи вирішення проблеми й нові способи вираження” (К. Роджерс);
- загальна здатність, заснована на поєднанні інтелекту, особистісних якостей і здатностей до продуктивного мислення (Е. Торранс) тощо.

Отже, можна говорити про те, що термін „креативність” вживається у вузькому (індивідуальна здібність; дивергентне мислення) та широкому (явище певної системи; процес, діяльність) значеннях. Дж. Гілфорд розрізняє дивергентне мислення й конвергентне. Дивергентним мисленням він називає такий тип мислення, що відбувається у різних напрямках й робить можливим варіювання шляхів вирішення проблеми, що є результатом неочікуваних висновків. Конвергентне ж мислення (логічне) спрямоване на аналіз всіх наявних

способів розв'язання завдань, для того, щоб обрати з них лише одне правильне. Останнє орієнтується на заздалегідь відоме вирішення проблеми, дивергентне мислення допускає знаходження різних варіантів вирішення проблеми, що є рівноправними. Таким чином, конвергентне мислення ототожнюється з інтелектом, дивергентне – з креативністю.

М. Чіксентміхайі [10] виокремлює такі складові креативності: 1) домен – певна галузь (система), у якій функціонує креативність; 2) експертне поле – носії цієї системи, саме вони забезпечують існування домену; 3) автор – людина, яка засвоївши елементи домену, створює нові ідеї.

Отже, розгляд основних тенденцій загальної теорії творчості в сучасній науці дозволяє говорити про те, що необхідною передумовою творчості є креативність, якою володіють усі здорові індивіди, але в різних ступенях її розвиненості. Креативність є більш широким та глибоким проявом творчості, оскільки передбачає й інтелектуальну діяльність; їй потрібно і можливо навчатися. Уміння сформулювати проблему, побачити в ній якнайбільше зв'язків; гнучкість як уміння розуміти та сприймати нові погляди й думки; розширення, вихід за межі традиційного; оригінальність, що полягає у відмові від стереотипності в мисленні та діяльності – можливості, які надає особистості розвинена креативність.

Подальші перспективи дослідження креативних здібностей особистості вбачаємо в розробці педагогічних умов стосовно формування творчої компетентності, пошуку креативних шляхів до розвитку власного творчого потенціалу.

Література

1. Андрієвська В.В. Креативність // Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; відповід. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 432. **2. Ильин Е.П.** Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с. **3. Куцевол О.М.** Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : дис... д-ра наук: 13.00.02. / Ольга Миколаївна Куцевол – Київ, 2007. **4.** Національна доктрина розвитку освіти / Сайт Міністерства освіти і науки України. Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/Ukaz_Pr_347.doc **5. Опорні** схеми з курсу „Основи педагогічної творчості” (базові поняття та теоретичні основи) : методичний посібник в 2-х частинах / [укладач І.М. Фещенко]. – К. : НПУ, 1999. – Ч. II. – 36 с. **6. Пономарев Я.А.** Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М. : „Наука”, 1976. – 304 с. **7. Рибалка В.В.** Психология развития творческой личности : навчальний посібник / В.В. Рибалка. – Київ : ІЗМН. – 1996. – 236 с. **8. Сисоєва С.О.** Психология та педагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю традиційної та дистанційної форм навчання / С.О. Сисоєва, Т.Б. Поясок. – К. : Міленіум, 2005. – 520 с. **9. Туник Е.Е.** Тест Е. Торренса диагностика креативности : методическое руководство / Е.Е. Туник. –

СПб. : ИМАТОН, 1998. – 17 0с. **10. Csiksentmihalyi M.** Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention. – New York: HarperCollins Publishers, 1990. – 456 p.

Саприкіна Н. Феномен креативності в дискурсі загальної теорії творчості

У статті розглянуто поняття креативності як предмет дослідження філософської, психологічної, педагогічної науки. Проаналізовано погляди дослідників на визначення поняття „креативність”, концепції креативності та її складові.

Ключові слова: креативність, творчість, концепції креативності, структура креативності.

Сапрыкина Н. Феномен креативности в дискурсе общей теории творчества

В статье рассматривается понятие креативности как предмет исследования философской, психологической, педагогической науки. Проанализированы взгляды исследователей на определение понятия „креативность”, концепции креативности и ее составляющие.

Ключевые слова: креативность, творчество, концепции креативности, структура креативности.

Saprykina N. Creativity phenomenon in the discourse of general theory of creativity

The article deals with the notion of creativity as a research focus of psychological, pedagogical and philosophical science. It analyzes the views of different researchers as for the notion of «creativity», creativity concepts and its elements.

Key words: creativity, creativity process, creativity concepts, creativity structure.

УДК 800.7

І. Черних

ВИСВІТЛЕННЯ ПОНЯТТЯ „МОВЛЕННЄВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ” У СУЧАСНІЙ ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Закон України „Про освіту”, Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті, Державний стандарт, сучасні концепції мовної освіти, Загальноєвропейські рекомендації наголошують на необхідності формування високого рівня мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців. Л. Мацько наголошує, що „мовна освіта повинна стати складовою фахової, ... фахівцям мова потрібна не як сукупність

правил, а як картина світобачення, засіб культурного співжиття в суспільстві, засіб самоформування і самовираження особистості кожного” [8].

Метою нашої публікації є аналіз різних точок зору на визначення поняття мовленнєва компетентність (МК) у наукових джерелах з лінгводидактики, уточнення визначення і характеристики цього поняття.

Торкаючись проблем підвищення рівня мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців, сучасна лінгводидактика активно використовує у своєму вжитку поняття „мовленнєва компетентність”. У науковій літературі спостерігається неоднозначне тлумачення цього терміна та заміна поняттям „мовленнєва компетенція”. Це свідчить про складність, поліаспектність поняття „мовленнєва компетентність” та різні підходи до його визначення. З огляду на це вважаємо за потрібне уточнити поняття „компетентність” і „компетенція”.

За тлумачними словниками *компетентність* визначається як властивість за значенням компетентний. Компетентний – це 1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; 2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний. *Компетенція* – 1) добра обізнаність із чим-небудь; 2) коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи. Наведені визначення показують, що компетентність – більш широке поняття, яке охоплює знання певної галузі, а компетенція – обізнаність у одному напрямку діяльності [11].

Учені по-різному тлумачать ці поняття. Л. Петровська, О. Кузьменко та ін. пропонують трактувати поняття „компетентність” і „компетенція” як синонімічні лексичні структури. М. Кабардов, Є. Арцишевська, розмежовують поняття „компетенція” і „здатність”, але не розрізняють поняття „компетентність” і „компетенція”. Під компетентністю або компетенцією вони розуміють „характеристику поведінки, домінуючу форму активності особистості, сформованість відповідних навичок і вмінь, ступінь володіння, наприклад, мовою та мовленням” [6]. Ми не схильні поділяти цю думку, і вважаємо за потрібне розрізняти ці поняття, розглядаючи компетентність як більш загальне поняття, а компетенцію як його складову. Цієї точки зору дотримуються Т. Симоненко, І. Гудзик, А. Хуторський. Вони чітко розмежовують поняття компетентність та компетенція і вважають, що це терміни іншомовного походження, „які мають один латинський корінь, проте термін „компетентність” має ширше трактування в сучасній лінгвометодиці та лінгводидактиці” [10, с.11]; „компетентність формується з окремих компетенцій, але не співпадає з ними” [4, с.13]. Це підтверджують і наведені визначення понять.

Компетентність – особистісна якість (сукупність якостей) та мінімальний досвід, які вже склалися по відношенню до діяльності в заданій галузі (А. Хуторський); це не тільки вміння, але й відмінні риси, що відповідають завданням, які поставлені життям (І. Гудзик); це комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість

ефективної взаємодії з оточуючим світом у тій чи іншій галузі та який залежить від необхідних для цього компетенцій (Р. Мільруд).

Компетенція – більш вузьке поняття, що співвідноситься з конкретними видами діяльності та використовується для позначення умінь, знань, які необхідні для ефективного виконання дій (І. Гудзик).

У результаті теоретичного осмислення та аналізу інтерпретацій досліджуваних понять, які належать Т. Симоненко, І. Гудзик, А. Хуторському, Р. Мільруд та ін., ми охарактеризуємо **компетентність** як особистісну характеристику студента, здатність, засновану на набутих ним знаннях, його життєвому та навчальному досвіді, цінностях і схильностях. **Компетенція** – більш вузьке поняття, що характеризує синтез знань, умінь та здатностей, що дозволяють студентів успішно здійснювати певну діяльність, роль, функцію.

Проблеми *мовленнєвої компетентності* у своїх дослідженнях розглядали Т. Симоненко, І. Гудзик, Т. Ладиженська, О. Біляєв, О. Горошкіна, Л. Мацько, Р. Мільруд, А. Богуш. М. Пентилюк розглядає мовленнєву компетентність як діяльність людини, спрямовану на розуміння або створення тексту (усного або писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності [11]. О. Горошкіна під мовленнєвою компетентністю розуміє практичне оволодіння українською мовою, її словниковим запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм [7]. А. Богуш визначає мовленнєву компетентність як уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати для цього як мовні, так і позамовні (міміка, жест) та інтонаційні засоби виразності мовлення.

Аналіз досліджень з лінгводидактики, методики засвідчує, що вчені аналізують МК з різних позицій. М. Пентилюк, І. Гудзик, Д. Ізаренков виділяють МК у структурі комунікативної компетентності. Розуміючи комунікативну компетентність як „здатність користуватися мовою залежно від ситуації, особливу якість мовленнєвої особистості, набуту в процесі спілкування або спеціально організованого навчання”, М. Пентилюк розглядає МК як базове поняття у структурі комунікативної компетентності, та визначає її як „уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями” [11]. І. Гудзик вважає, що комунікативна компетентність являє собою здатність успішно користуватися мовою (усіма видами мовленнєвої діяльності) для пізнання, комунікації, що МК виявляється в умінні використовувати мовні засоби для розуміння й побудови тексту [4].

З іншої точки зору, Ю. Апресян, І. Горелов, І. Зимня, О. Кубрякова, Т. Ладиженська, А. Михальська, Л. Мацько, Л. Кравець не розрізняють поняття мовна й мовленнєва компетентність, однак проєктують поняття мовна компетентність не лише на об'єкт, а й на суб'єкт мовлення, тобто поняття МК розуміється в цьому випадку в структурі мовної компетентності. Т. Ладиженська, А. Михальська

уважають, що мовна компетентність включає знання одиниць мови та правил їх поєднання, зв'язку, й наголошують, що мовна компетентність „має чітко двобічний характер: вона об'єднує мову та мовлення й характеризує особистість як людину, яка володіє мовою та уміє користуватися мовою на основі граматичних правил” [9].

З іншої позиції, О. Арцишевська, О. Біляєв, М. Вятютнев, Ф. Бацевич, І. Штерн, О. Горошкіна, М. Кабардов, А. Нікітіна чітко розмежовують поняття мовна й мовленнєва компетентність та підкреслюють, що МК не тільки пов'язана з мовною, а й формується на її основі. Мовну компетентність визначають як знання одиниць мови та правил їх поєднання, а мовленнєву – як уміння застосовувати знання мови на практиці, користуватися мовними одиницями.

Уважаємо цю точку зору більш доцільною і вмотивованою, оскільки цей підхід набуває методологічного значення й дає змогу усвідомити природу досліджуваних явищ, спільні й відмінні ознаки, причинно-наслідкові зв'язки, логіку взаємодії, що сприяє вдосконаленню всієї системи вивчення мови на різних рівнях освіти.

Аналіз літератури показує, що поняття мовленнєвої компетентності інколи позначають іншими термінами. Є. Божович у структурі мовної компетенції визначає мовленнєвий досвід і знання про мову. Виходячи з положень Л. Виготського про два типи навчання – спонтанне й спеціально організоване – та конкретизуючи ці компоненти, вона відносить до мовленнєвого досвіду практичне володіння мовою та емпіричні узагальнення над мовою, які зроблені носієм нерозривно від спеціальних знань про мову, що співпадає з визначенням МК; до знання про мову вона відносить категоріальні характеристики мовних одиниць різних рівнів та прийоми (схеми) аналізу та опису цих одиниць – мовна компетентність [3].

Є. Бастрикова, виділяючи в структурі комунікативної компетенції граматичну, соціолінгвістичну, дискурсну (дискурсивну), стратегічну компетенції [2], характеризує граматичну компетенцію як ступінь володіння лінгвістичним кодом мови (знання вокабуляра, правил вимови та орфографії, словотвору та структури речення). Очевидно, що це визначення збігається з визначенням мовної компетентності. Дискурсну (дискурсивну) компетенцію автор трактує як здатність породжувати дискурс, тобто використовувати та інтерпретувати форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу в когерентний (зв'язний) текст, а також володіння засобами когезії. Дослідниця вважає, що індивід з високим рівнем дискурсивної компетенції знає, як ефективно використовувати зв'язки (займенники, сполучники, прислівники та інші граматичні засоби), як досягти єдності думки та відповідності в тексті, як виражати відношення між різними ідеями в контексті. Індивід з високим рівнем дискурсивної компетенції – це особистість, яка володіє МК.

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти для реалізації комунікативних намірів навчання виділяють у структурі комунікативної компетенції лінгвістичні, соціолінгвістичні, прагматичні компетенції. У складі лінгвістичної компетенції Рекомендації виділяють лексичну, граматичну, семантичну, фонологічну, орфографічну, орфоепічну компетенції, які спрямовані на формування знань і здатності користуватися граматичними ресурсами мови [5]. Тобто Загальноєвропейські Рекомендації подають лінгвістичну компетенцію у значенні МК.

Поняття володіння мовою, яке розглядає Ю. Апресян, можна співвіднести з поняттям МК. На його думку, володіти мовою означає: 1) уміти виражати заданий зміст різними (в ідеалі – всіма можливими в даній мові) способами (здатність до перефразування);

2) уміти обирати зі сказаного зміст, зокрема – розрізнити зовнішньо схожі, але різні за значенням висловлювання (розрізнення омонімії) і знаходити спільне значення в зовнішньо різних висловлюваннях (володіти синонімією);

3) уміти відрізнити правильні в мовному відношенні речення від неправильних;

4) уміти вибирати у великій кількості принципово можливих засобів вираження певної думки ті, які найбільшою мірою відповідають соціальним, територіальним та іншим особливостям характеристики її учасників [1].

Наведені приклади свідчать, що МК у лінгводидактиці може розглядатися як мовленнєвий досвід (Є.Божович), дискурсна (дискурсивна) компетенція (Є. Бастрикова), лінгвістична компетенція (Загальноєвропейські Рекомендації), володіння мовою (Ю. Апресян). Усі ці поняття позначають здатність людини застосовувати знання мови в процесі спілкування.

МК як складову мовної особистості розглядають О. Горошкіна, А. Нікітіна та визначають як уміння використовувати мовні засоби, адекватні меті спілкування, тобто володіння мовленнєвими вміннями та навичками [7].

Такий підхід дозволяє трактувати поняття МК з психологічної точки зору. Н. Шумарова підкреслює, що кожного інформанта можна розглядати як мовну особистість, мовно-культурні стереотипи поведінки якої одночасно є характерними для соціокультурної групи, до якої він належить, і в той же час індивідуальними, притаманними йому як носієві мовної картини світу. МК виявляється не тільки в умінні користуватися мовою на практиці, а є особливістю кожної людини, що залежить від її віку, професії, соціального оточення. Є. Божович розглядає мовну компетенцію як психологічну систему (за Л. Виготським), що включає два основних компоненти: даний мовленнєвий досвід, який накопичений дитиною в процесі спілкування та діяльності; знання про мову, що засвоєні в процесі спеціально організованого навчання.

На основі розглянутих точок зору на визначення поняття МК, можемо дійти висновку, що в науковій літературі не існує чіткого визначення цього поняття; у лінгводидактиці МК визначають як мовленнєву діяльність людини, яка спрямована на сприйняття та породження мовленнєвих висловлювань; МК входить до складу комунікативної компетентності та чітко відрізняється від мовної компетентності; поняття може позначатися іншими термінами; МК є складовою мовної особистості, що є показником соціального стану людини та його індивідуальних особливостей.

Ураховуючи всі розглянуті погляди, можемо запропонувати своє визначення поняття. **Мовленнєва компетентність** – це інтегральна якість людини, що виявляється в здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань.

Високий рівень мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців є запорукою професійної майстерності та успіху в професійній діяльності, особливо в професіях, що відносяться до схеми „людина – людина”. Оскільки ці професії вимагають від фахівця вміння вступати в контакт з незнайомими людьми, знаходити спільну мову, вміння слухати, переконувати інших.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. *Перспективним напрямом подальших наукових розвідок у контексті порушеної проблематики вважаємо дослідження кожної зі складових процесу вдосконалення мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців.*

Література

- 1. Апресян Ю.Д.** Образ человека по данным языка: попытка системного описания / Ю.Д.Апресян // Вопросы языкознания. – 1995. – №1. – С. 37 – 67.
- 2. Бастрикова Е.М.** Коммуникативная компетенция как лингводидактический феномен. Лингвокультурологический аспект / Бастрикова Е.М. – Казанский государственный университет, 2004. – 348 с. – (Русская и сопоставительная филология).
- 3. Божович Е.Д.** Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д.Божович // Вопросы психологии. – 1997. – №1. – С. 33-44.
- 4. Гудзик И.Ф.** Способствовать эффективному решению жизненных проблем / И.Ф.Гудзик // Русская словесность в школах Украины. – 2007. – №4. – С.12-15.
- 5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти:** вивчення, викладання, оцінювання. / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
- 6. Кабардов М.К.** Типы языковых и коммуникативных способностей и компетенции / М.К.Кабардов, Е.В.Арцишевская // Вопросы психологии. – 1996. – №1. – С. 34-49.
- 7. Культура мовлення вчителя-словесника** / [Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порохня Л.В., Рудіна О.М.]. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 112 с.
- 8. Мацько Л.** Українська мова у вищій школі України / Любов Мацько // Дивослово. – 1996. – №11. – С. 24 – 26.
- 9. Педагогическое**

речеведение: словарь-справочник. – [сост. А.А.Князьков; под ред. Т.А.Ладыженской, А.К.Михальской]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с. **10. Симоненко Т.В.** Теорія і практика професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів / Симоненко Т.В. – Черкаси : Вид. Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с. **11. Словник-довідник** з української лінгводидактики: Навчальний посібник / [кол.авторів за ред М.Пентиліук]. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

Черних І. Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгводидактиці

У статті уточнено поняття „компетентність” і „компетенція”, розглянуто різні точки зору щодо визначення терміна „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгводидактиці, запропоноване своє визначення цього поняття.

Ключові слова: компетентність, компетенція, мовленнєва компетентність (МК), мовна особистість.

Черных И. Освещение понятия «речевая компетентность» в современной лингводидактике

В статье уточнены понятия «компетентность» и «компетенция», рассмотрены разные точки зрения на определение термина «речевая компетентность» в современной лингводидактике, предложено свое определение этого понятия.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, речевая компетентность, речевая личность.

Chernyh I. The specification of the notion ‘speech competence’ in modern lingvodidactics

The author gives and specifies the definition of the notions “competent” and “competence” and examines various points of view about definition of “speech competent” in the modern lingvodidactics.

Key words: competent, competence, speech competent, speech personality.

ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ

УДК 81'42:371.3

А. Воробьева

СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ РИТОРИЧЕСКИХ УМЕНИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Современная школьная риторика, в центре которой общающийся человек, учит речевому воздействию в условиях открытости и колоссальных возможностей информационного пространства. Эта дисциплина во многом отличается от той, которая преподавалась в XVIII-XIX веках.

Цель нашей статьи – проанализировать состояние проблемы формирования риторических умений в современной методике преподавания языка.

До XIX века в теории и практике обучения «действенному слову» (И. Зарифьян) риторика в школе являлась «теоретико-словесной подосновой» [7, с. 3], необходимым базисом для становления образованного человека.

Позже, с изменением подхода к языковедческим дисциплинам, риторика стала представляться как «красноречие на любителя» [7, с. 3], требующее нормированной основы. В середине XIX века, обращаясь к проблемам этого школьного курса, К. Зеленецкий писал: «Риторика, принимая на себя исследование исключительно речи изящной, красноречивой, должна предоставлять другой науке исследование речи простой, речи вообще, другими словами, исследование общих свойств и условий всякой речи» [8, с. 15].

Рассматривая причины утраты риторикой позиции ведущей языковедческой дисциплины, И. Зарифьян утверждает, что издание учебника классиков русской учебной риторики К. Зеленецкого и Н. Кошанского стало толчком к созданию курса «Теории словесности» в школе. Предпосылкой, по мнению ученого, явилось утверждение нового учебного плана в 1804 году, включавшего создание самостоятельных курсов всеобщей грамматики, грамматики отдельных языков, логики и риторики, т.е. «учебная филология стала строиться как сочетание тривиума и всеобщей грамматики» [7, с. 6-7].

Изучая курс теории словесности того периода, А. Введенская и Л. Павлова пишут, что эта «учебная дисциплина взяла из риторики ряд понятий, разделов (учение о композиции, о стилях речи, о фигурах стиля)» [5, с. 230]. Но такой подход привел к нарушению традиционной трехчастной системы красноречия. В частности, были исключены

вопросы, связанные с изложением, изобретением, расположением и выражением текста выступления.

Следует заметить, что в этот период появляются учебные руководства, «построенные как компиляция сведений из всеобщей грамматики» [7, с. 7], а также общих и частных искусств речи: логики, грамматики и риторики. Примером руководства такого типа могут служить учебники А. Никольского, И. Борна, И. Левитского, Л. Якоба, а также риторики А. Мерзлякова, М. Талызина.

Во второй половине XIX века, в условиях, когда риторика в школах была полностью заменена теорией словесности, развивается новое направление для изучения процесса работы над связной речью – методика обучения речи. основоположники этого направления (Ф. Буслаев, И. Срезневский, К. Ушинский) считали недостаточным изучение изобразительно-выразительных средств для успешного овладения речевой деятельностью и призывали развивать «врожденный дар слова» (Ф. Буслаев).

В работах ученых формулируется возникшая в эти годы идея о создании методической системы развития личности как развития «ума, чувства, нравственности и дара слова» [3, с. 46], призванная восполнить пробелы методики обучения языку. Новые структурные принципы отвечали правилам риторического триединства (логос, этос, пафос), предусматривающего формирование идеального оратора с помощью развития его мышления, речи, этики поведения и эстетического воздействия.

Позже (в 20-60 годы XX столетия) большинство задач и функций риторики стала выполнять культура речи. Обращение к системе риторических знаний осуществлялось лишь с целью создания агитационного публичного выступления. В частности, детально изучалась его структура и техника подачи. Ритор рассматривался как лектор-пропагандист существующего политического строя. В специальной литературе ученые (С. Никольская, Т. Маркичева, Е. Ножин, А. Михневич, Э. Фалькович, С. Иванова, Т. Романова и другие), анализируя риторические произведения, пытались «осмыслить практику революционных ораторов» [5, с. 231] и выявить особенности профессионального мастерства агитационно-пропагандистских кадров.

Во второй половине XX века методика обучения речи в школе базируется на знании культуры речи, а «наследником теории словесности по существу становится стилистика» [5, с. 230]. Это находит отображение в работах В. Костомарова, В. Максимова, М. Кожиной, Д. Розенталя, Л. Скворцова и других. Рассматривая качества речи (правильность, простоту, точность и краткость), В. Костомаров пишет о речевом идеале, т.е. умении «выражать свои мысли не только правильно», но и находить для них «самые удачные, самые целесообразные речевые средства и их организацию» [9, с. 26]. Ученый не отрицает важности риторики, но считает ее одной из составных частей культуры речи, рассматривающих

«методику подготовки выступления, вопросы поведения говорящего, его взаимодействие со слушателями» [9, с. 66].

До 80-х годов прошлого столетия в методической литературе к вопросу о формировании риторических умений обращаются крайне редко. Причины возрождения риторики и начала риторизации обучения ученые связывают с: необходимостью получить «универсальную модель обработки информации» (Ю. Варзонин); усилением тяги «к широким, многогранным курсам словесности, филологическим программам, к общественно значимым умениям» [11, с. 42]; «запросами и требованиями устной агитации и пропаганды» [5, с. 231]; желанием ученых-гуманитариев решить проблему «связи и взаимодействия объектов их научных исследований – языка, речи, художественного творчества – и власти, социальной иерархии» [13, с. 72]. Но, в связи с недостаточной методической разработанностью приемов речевого воздействия ученые-дидакты используют риторические знания для поиска новых форм анализа, восприятия и воспроизведения информации. Сегодня на уроках в процессе проведения дискуссий, диспутов, круглых столов, во время работы над выразительностью речи, убедительностью слова учителя-практики обращаются к риторике как к наиболее востребованному и перспективному направлению развития гуманитарного знания.

Современная риторизация процесса обучения разновекторна. Наряду с рекомендациями по общей прикладной риторике (А. Волков, Н. Колотилова, П. Сопер и др.) существует ряд методик для профессионально-ориентированного изучения риторики (С.Абрамович, Ю.Пинчук, Л.Савенкова, Л. Спанатий и др.), система изучения ораторского искусства для студентов высших учебных заведений (Н. Бухтий, В.Вандышев, Г. Ключек, Л. Мацько, О.Мацько, А. Первушина, Т. Хазагеров, Л. Ширина и др.), для учащихся старших классов (Л. Нечволод, В. Паращич, С. Коваленко, О. Когут, Г. Сагач, Л. Скуратовский и др.), учеников основной школы (Т. Ладыженская, Г. Сагач) и дошкольников (Л. Антонова, Н. Шевченко).

Наблюдения показывают, что в основной школе последовательно реализуется сознательно-коммуникативный принцип обучения языку, основная идея которого заключается в признании важности теоретических (лингвистических) знаний для успешного формирования практических речевых умений. Работая в этом направлении, учителя все чаще обращаются к основам ораторского искусства, учитывая специфику формирования риторических умений на уроках языка.

Риторический подход в обучении языку рассматривается многими исследователями (Д. Александров, Г. Сагач, О. Мацько, М. Пентилюк, А. Михальская, Н. Нечволод, В. Паращич, Т. Ладыженская, Л. Скуратовский и др.) и предусматривает целесообразное использование языковых средств в разных формах, сферах и жанрах речи с целью эффективного воздействия.

Изучение специальной литературы по проблеме исследования показало, что большинство учебных пособий по риторике адресовано студентам вузов и учащимся старших классов (Н. Михайличенко, А. Введенская, Л. Павлова, В. Андреев). В их содержание, как правило, включены такие разделы: предмет и задачи риторики; история становления науки; культура оратора; язык и стиль публичного выступления; взаимодействие оратора и аудитории. К сожалению, не во всех учебниках представлена система практических упражнений по овладению курсом и развернутый анализ образцов риторических дискурсов. Предлагаемые старшеклассникам и студентам пособия в большей мере рассчитаны на самообразование и «творческое саморазвитие» (В. Андреев) учащихся.

Сегодня единственным учебно-методическим комплексом для 5-9 классов является курс школьной риторики Т. Ладыженской. Он четко структурирован, логичен, самостоятелен. В центре внимания дисциплины – «проблемы обучения эффективному общению» [10, с. 51]. Подчеркивая практическую направленность курса, Т. Ладыженская отождествляет понятия коммуникативно-речевые и риторический умения, декларируя необходимый учет «преимущественной сферы коммуникативной деятельности» [10, с. 51] в современной логосфере.

Методика формирования риторических умений, разработанная Т. Ладыженской, предполагает системное развитие всех видов речевой деятельности: говорения, чтения, письма, слушания. Работа с учащимися основной школы проводится в двух направлениях: общение и речевые жанры. Курс базируется на поэтапной последовательности: «повторяя изученное, школьники усваивают новый материал по риторике» [14, с. 3]. Исследуя особенности общения, учащиеся знакомятся с понятиями: коммуникативная задача, коммуникативная неудача, коммуникативная ошибка и т.д. Изучая специфику речевого этикета, школьники рассматривают, например, сигналы риторики уважения, разговорные мелочи, поликодовые, аргументативные и биографические тексты, официальные письма. Особое внимание уделяют авторы учебника формированию умений редактировать и анализировать языковые средства в материале выступления.

Методика формирования риторических умений в процессе изучения языка в основной школе предполагает:

- имплицитное введение риторических знаний путем прикрепления теоретических сведений по риторике к определенным смежным лингвистическим темам;
- усвоение дополнительных сведений по риторике при выполнении определенных видов практических работ на уроках языка, обеспечивающих целостное формирование языковой и культурологической компетенции учащихся.

- реализация риторико-компонентных заданий, включающих элементы риторического анализа, риторической задачи и риторической игры на аспектных уроках русского языка.

Имплицитное введение риторических знаний и формирование соответствующих умений могут иметь разный методический характер, но должны соответствовать трем основным принципам: практичности, последовательности и систематичности.

Очевидно, что риторические умения являются общеучебными (подбор, преобразование, подача и восприятие информации), т.е. они востребованы на каждом уроке и во внеурочной деятельности учащихся. Однако ни один из школьных предметов не учит этому целенаправленно. Умения анализировать ситуацию общения, учитывать специфику адресата коммуникации, создавать эффективные риторические высказывания, воздействовать с помощью невербальных средств формируют базу для успешного становления личности. Триединство риторических модусов (логос, этоса, пафос), выраженное в проявлении разума через слово, нравственности и ораторского профессионализма говорящего, воспитывает стремление постигать истину, правильно и эффективно выражать ее в речи.

Таким образом, процесс формирования риторических умений в основной школе требует поэтапной «риторической перестройки» [16, с. 5] узко-лингвистического подхода в изучении языка, ориентацию на овладение учащимися ключевыми речевыми компетенциями, навыками активного языкового воздействия и самовыражения.

Борьба риторики против перегибов и крайностей софистики, эристики, PR-технологий, а также лексической, грамматической и стилистической ненормированности речи востребована учителями-практиками на уроках языка в воспитании неприятия этих явлений. *Эффективность введения риторического элемента в процесс обучения в основной школе требует дальнейшего методического анализа.*

Литература

- 1. Абрамович С. Д.** Риторика загальна та судова / С.Д.Абрамович. – К. : Юрінком Інтер, 2002. – 416 с.
- 2. Александров Д. Н.** Риторика: Пособие для студентов вузов / Д.Н.Александров. – М., 2000. – 534 с.
- 3. Буслаев Ф. И.** Преподавание отечественного языка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Ф. И. Буслаев. – М. : Просвещение, 1992. – 512 с.
- 4. Вандишев В. М.** Риторика: экскурс в історію вчень і понять: навч. посіб. / В. М. Вандишев – К. : Кондор, 2003. – 264 с.
- 5. Введенская А. А.** Культура и искусство речи: Совр. риторика: для высших и средних учебных заведений / А. А.Введенская, Л. Г.Павлова. – Р-н-Д. : Феникс, 1995 – 326 с.
- 6. Волков А. А.** Основы риторики: Учебное пособие для вузов / А. А.Волков. – М. : Академический проспект, 2003. – 304 с.
- 7. Зарифьян И. А.** Теория словесности. Библиография и комментарий / И. А. Зарифьян. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
- 8. Зеленецкий К. П.**

Исследование о риторике / К. П. Зеленецкий. – М. : Знание, 1991. – 64 с.
9. Костомаров В. Г. Культура речи и стиль / В. Г. Костомаров. – М. : Издательство ВПШ и АОН при ЦК КПСС, 1960 – 71 с.
10. Ладыженская Т. А. Курс школьной риторики (V-XI классы) / Т. А. Ладыженская // Русская словесность. – 1996. – №2. – С. 51-53.
11. Львов М. Р. Риторика. Культура речи / М. Р. Львов. – М. : Просвещение, 2003 – 341 с.
12. Мацько Л. І. Риторика / Л. І. Мацько, О. М. Мацько. – К.: Вища шк., 2006. – 311 с.
13. Михальская А. К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике / А. К. Михальская. – М. : Знание, 1996. – 189 с.
13. Риторика. 8 класс: Учебное пособие для общеобразовательной школы. В 2-х ч. Часть 1. / Под ред. Т.А. Ладыженской. – М. : «Баласс», «С-инфо», 2006. – 192 с.
14. Сагач Г.М. Риторика: Навчальний посібник для середніх і вищих навчальних закладів / Г.М.Сагач. – К. : Ін Юре, 2000. – 565 с.
15. Шкільна риторика / упоряд. Г. Федяй. – К. : Шкільний світ, 2007. – 128 с.

Воробйова А. Стан проблеми формування риторичних умінь у теорії і практиці навчання мови в основній школі

У статті розглянуто основні етапи становлення риторики як навчального предмета. Вивчено стан проблеми формування риторичних умінь учнів основної школи в сучасній методиці викладання мови. Проаналізовано спеціальну літературу в контексті риторизації системи освіти.

Ключові слова: риторика, теорія словесності, методика формування риторичних умінь.

Воробьева А. Состояние проблемы формирования риторических умений в теории и практике обучения языку в основной школе

В статье рассмотрены основные этапы становления риторики как учебного предмета. Изучено состояние проблемы формирования риторических умений учащихся основной школы в современной методике преподавания языка. Проанализирована специальная литература в контексте риторизации системы образования.

Ключевые слова: риторика, теория словесности, методика формирования риторических умений.

Vorobyova A. The condition of the problem of the rhetorical skills forming in theory and practice of the language studying at the secondary school

The main periods of the formation of rhetoric as the educational subject are considered in the article. The condition of rhetorical skills forming problem of the pupils of the secondary school in modern methodic of teaching

language is analyzed. The author also investigates the special literature in the context of rhetorization of the educational system.

Key words: rhetoric, speech theory, the methodic of rhetorical skills forming.

УДК 811.161.2'34(07)+811.161.2'38(07)

Г. Глазкова

ПРИНЦИПИ НАВЧАННЯ ФНОСТИЛІСТИКИ У ФОРМУВАННІ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Вивчення стилістики української мови на сучасному етапі характеризується посиленням наукового інтересу до функціонально-стилістичних особливостей звукового оформлення мовлення, закономірностей використання в ньому звукових та ритміко-інтонаційних засобів мови. У зв'язку з цим доцільним видається розроблення та впровадження в школах системи роботи з фоностилістики української мови. Невід'ємною складовою системи навчання є принципи, що визначають напрям, стратегію і зміст практичних дій учителів і учнів.

Розробленню дидактичних принципів навчання присвятили свої праці багато вчених: Н. Волкова, А. Кузьмінський, В. Лозова, Н. Мойсеюк, О. Савченко, О. Скрипченко, О. Степанов, М. Фіцула, П. Щербань, В. Ягулов та ін. З-поміж дидактичних принципів виокремлюють такі, як науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв'язок навчання з вихованням (традиційні) і гуманізація, гуманітаризація, єдність національного й загальнолюдського, розвивальний характер навчання, співтворчість, співробітництво, індивідуалізація та диференціація, оптимізація (сучасні) [3, с. 38].

У царині лінгводидактики питання принципів навчання досліджено з різних позицій: розвитку мовлення (Л. Федоренко), соціально-психологічних функцій мови, її мовленнєвотворчого характеру та структурно-лінгвістичної специфіки (Т. Донченко, О. Дудников), етнопедагогіки (М. Стельмахович).

Мета статті – розкрити принципи навчання фоностилістики та з'ясувати їх роль у формуванні мовної особистості.

Відомі методисти (Є. Коток, Л. Кутенко, О. Лобчук, А. Супрун, М. Успенський, О. Хорошковська) звертали увагу на те, що лінгводидактичні принципи навчання уможливають оволодіння всіма розділами мови та взаємодіють із 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-оціночні дії 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 вони логічно впливають з тих законів, за якими функціонує й розвивається мовлення.

Вартими уваги є принципи евристичного навчання, запропоновані А. Хуторським, оскільки вони відповідають завданням профільного рівня навчання української мови. Зокрема таким, як розвиток інтелектуально-креативних здібностей школярів, їхнього інтересу до вивчення української мови, прагнення до творчого досягнення вершин української культури й мистецтва слова; засвоєння норм мовленнєвої поведінки в різних сферах і ситуаціях спілкування та вдосконалення умінь і навичок спілкування в науково-навчальній, соціально-культурній, офіційно-діловій сферах, оволодіння різноманітними стратегіями й тактиками ефективної комунікації, генерування вартісних зразків власної мовленнєвої творчості, виховання потреби самоосвіти й самооцінки для постійного вдосконалення особистісно-мовленнєвої діяльності. Відтак науковцем виокремлено такі принципи: 1) принцип особистісного цільовизначення учня: освіта кожного учня відбувається на основі та з урахуванням навчальної мети; 2) принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії: учень має право на усвідомлений та узгоджений із педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, мети, завдань, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів, аргументуючи це тим, що творчість можлива лише в умовах свободи; 3) принцип метапредметних основ змісту освіти: основу змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін складають фундаментальні метапредметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного особистісного пізнання їх учнями; 4) принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання учня, результатом чого є внутрішні та зовнішні освітні продукти діяльності; 5) принцип первинності освітньої продукції учня: створюваний учнем особистісний зміст освіти випереджає вивчення освітніх стандартів і загально визнаних досягнень у досліджуваній галузі. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію та природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку учня перед засвоєнням зовнішньої заданості; 6) принцип ситуативності навчання: освітній процес будується на ситуаціях, які припускають самовизначення учнів і пошук їх розв'язання; 7) принцип освітньої рефлексії: освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами освіти [4, с. 153-159].

Урахування таких принципів дає змогу розкрити творчий потенціал учнів, привчити їх до самостійної дослідницької діяльності, викликати зацікавленість навчальним матеріалом, мотивувати навчальну діяльність.

У формуванні фонетико-стилістичних умінь і навичок доцільно реалізовувати принципи, запропоновані З. Бакум, яка до загальнометодичних додає ще й принцип навчання фонетики на текстовій основі, або текстоцентричний принцип, що передбачає визнання тексту як найважливішої одиниці в навчанні рідної мови [1, с. 142].

Окрім уведених І. Олійником специфічних принципів у навчанні фонетики (спиратися на усне мовлення учнів і формувати в них увагу до мовлення, що відповідає літературним нормам; удосконалювати вміння артикулювати звуки української мови; поєднувати імітаційний шлях засвоєння орфоепічних навичок зі свідомим засвоєнням норм літературного мовлення; спиратися на мовне чуття, удосконалювати слухову пам'ять; постійно тренуватися в зіставленні звукової оболонки слів, а також інтонаційної структури речень із їх графічною формою), З. Бакум вважає доцільним реалізовувати ще й такі:

- навчання фонетики у взаємозв'язку з орфоепією, графікою, орографією, морфологією, синтаксисом, пунктуацією;

- принцип аналізу звука в морфемі, реалізація якого сприяє розумінню учнями змін залежно від позиції чергувань сильних і слабких звуків;

- принцип співвідношення між звуковим та писемним мовленням, його дотримання дасть змогу учневі усвідомити роль звуків як засобу виразності мовлення;

- принцип урахування особливостей місцевої говірки, оскільки значна частина порушень норм літературної мови відбувається саме через вплив навколишнього середовища;

- принцип фізичного розвитку органів мовлення [1, с. 143-144].

Названі принципи, на наш погляд, значно розширюють коло завдань у навчанні фонетики й водночас конкретизують їх, спрямовуючи вчителя на виконання чітких рекомендацій.

Першочергово в основу нашого дослідження покладено принцип, що впливає з функціонально-стилістичного підходу в навчанні мови й передбачає засвоєння мовних одиниць у їхніх функціях задля усвідомлення функціонального діапазону мовних одиниць будь-якого рівня та комунікативно виправданого їх використання в текстах різних стилів [2, с. 3], а також принципи, запропоновані А. Хуторським і З. Бакум. Тож під час засвоєння фонетики на стилістичній основі вважаємо за необхідне звернути увагу на такі чинники: 1) усвідомлення школярами самотності фонетичної системи української мови; 2) урахування виражальних можливостей фонетичних одиниць (чистота і влучність мовлення залежать від того, наскільки вправно учні

користуються фонетичним інструментом і вміють добирати необхідні фонетичні засоби під час створення висловлювання); 3) розуміння первинності аудіотексту (стилістичне редагування тексту на фонетичному рівні має відбуватися вголос; навчання правильної вимови неможливе без сприйняття тексту на слух; повною мірою естетичне навантаження твору можна оцінити лише почувши його); 4) усвідомлення того, що краса мовлення залежить не лише від природних можливостей мови, але й від дотримання мовцем правил евфонії, уникання небажаних звукових повторів, збігу голосних або приголосних та ін. А також пропонуємо додати до специфічних принципів і такі, як принцип фоностилістичного аналізу тексту (урахування характерних особливостей на фонетичному рівні: інтонації, наголошеності / ненаголошеності голосних, наявності / відсутності стилістично маркованих фонетичних одиниць) та принцип доцільного використання стилістичних можливостей фонетичних одиниць, а також правил евфонії в мовленні.

Урахування цих принципів під час вивчення української мови допоможе учням усвідомити відомості про мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, осмислити внутрішні закономірності кожного її рівня. Обов'язковим є дотримання всіх принципів, адже лише за такої умови засвоєння рідної мови буде цілісним.

Перспективою вважаємо розробку ефективної методики навчання фоностилістики.

Література

1. Бакум З. П. Теоретико-методично засади навчання фонетики української мови в гімназії / З.П. Бакум. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2008. – 337 с. **2. Мацько Л. І.** Українська мова. Програма для профільного навчання учнів 10-12 класів (профіль – українська філологія) / Л. І. Мацько, О. М. Семенов. – К. : 2007. – 76 с. **3. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М. І. Пентилюк: М.І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман, О. М. Горошкіна, З. П. Бакум, М. М. Барахтян, І. В. Гайдаєнко, А. Г. Галетова, Т. В. Коршун, А. В. Нікітіна, Т. Г. Окуневич, О. М. Решетилова. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. **4. Хуторской А. В.** Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В.Хуторской. - М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Глазкова Г. Принципи навчання фоностилістики у формуванні мовної особистості

У статті проаналізовано загальнодидактичні, загальнометодичні та специфічні принципи навчання української мови, звернено увагу на особливості навчання фоностилістики.

Ключові слова: принципи, фоностилістичні уміння, профільний рівень.

Глазкова А. Принципы обучения фоностилистике в формировании языковой личности

В статье проанализировано общедидактические, общеметодические и специфические принципы обучения украинскому языку, обращено внимание на особенности обучения фоностилистике.

Ключевые слова: принципы, фоностилистические умения, профильный уровень.

Glazkova G. The principles of teaching the phonostylistics in forming the language personality

The article gives the analysis of general didactics, general methodic and specific principles in teaching the Ukrainian language. Special attention is devoted to the peculiarities in teaching the phonetic stylistics.

Key words: principles, phonostylistic skills, specialty level.

УДК 373.3.016:811.161.2'271'373.7

Н. Ковальова

**ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ
УДОСКОНАЛЕННЯ МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Головним завданням загальноосвітньої школи є підготовка випускника, спроможного до повноцінного, гармонійного самостійного дорослого життя. Конкретними свідченнями такої підготовленості є здатність молодих людей бути об'єктами власного життєвого шляху, висока особистісна культура, яка виявляється в усіх сферах їхньої актуальної життєдіяльності й виразно проектується в майбутнє; внутрішня духовна сила, розсудливість, самоусвідомленість і самоідентифікація як представників певного соціуму й етносу.

Основною формою соціального існування й засобом соціального функціонування людини є **спілкування**. Концепцію діяльнісного розуміння процесу спілкування, його внутрішній та зовнішній зміст і гуманістично-етичну сутність висвітлено в працях К.Абдульханової-Славської, О.Бодальова, О.Леонтьєва та ін. На визначальну роль процесу спілкування у становленні особистості вказують Л. Анциферова, Г.Костюк, Б.Ломов, В.М'ясищев, Н.Чепелева. Невід'ємною складовою процесу спілкування виступає **мовленнєва діяльність**. Тому першочерговим завданням для вчителя-словесника є підготовка розвиненої **мовної особистості** випускника. Результатом розвитку мовної особистості старшокласника є досконале оволодіння необхідним мовним потенціалом і стійкі навички спілкування в усіх сферах життєдіяльності, тобто набуття мовної й комунікативної компетентності. Учні старшої школи (10-11 класи) – це представники вікової категорії від

15-16 до 17-18 років, яка в психології вважається періодом **ранньої юності**. За даними наукових джерел, школярі цього віку мають досконало володіти усним і писемним, діалогічним і монологічним мовленням. Постійна пізнавальна діяльність вимагає від них умінь внутрішнього мовлення, яке стає формою дій мислення. Відбувається перехід від розгорнутого до стислого внутрішнього мовлення. Учні опановують норми літературної мови, прагнуть до виразності й точності, лаконічності у висловлюванні думки. У ранньому юнацькому віці мовлення ускладнюється за змістом і структурою, розширюються активний і пасивний словники, формується вміння точно висловлювати абстрактні поняття, користуватися усним мовленням як засобом спілкування [1]. Проте, як свідчить практика, більшість старшокласників, на жаль, відчувають труднощі у висловленні думки, а це є наслідком недостатньої мовленнєвої підготовки. Тому створення й покращення умов для розвитку мовної особистості учнів старшої школи є одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої галузі, а саме – у сфері комунікативної методики навчання української мови, що узгоджено із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти й відповідає Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Державним стандартам базової і повної середньої освіти.

Поряд із проблемою дослідження шляхів розвитку мовної особистості взагалі дуже важливим, на нашу думку, є питання вдосконалення зокрема **національної** мовної особистості. Так, ідеям формування культури мовлення, теоретичним і практичним пошукам, пов'язаним із підготовкою мовно- й комунікативно компетентного громадянина суспільства, національно свідомої особистості, присвячено чимало наукових праць: у *мовознавстві* (Н. Бабич, Л. Барановська, Г. Берегова, І. Білодід, О. Бугайчук, Л. Васецька, В. Виноградов, Л. Головата, Б. Головін, Ж. Горіна, І. Дроздова, С. Єрмоленко, А. Коваль, Н. Костриця, Л. Лучкіна, Л. Мацько, Т. Рукас, Л. Стасів, Н. Тоцька, В. Ужченко та ін.); у *психолінгвістиці* (Б. Ананьєв, Л. Виготський, П. Гальперін, Д. Ельконін, І. Зимня та ін.). Проте найбільше досліджень, спрямованих на розв'язання вищевказаних завдань, здійснено в *лінгводидактиці*: певною мірою розроблено шляхи вдосконалення мовленнєвознавчих умінь прикладного, інструментального характеру (В. Бадер, Т. Донченко, Е. Палихата, М. Пентилюк та ін.), упровадження комунікативно-діяльнісного підходу до навчання української мови (А. Богуш, М. Вашуленко, Г. Онкович, Л. Скуратівський, Г. Шелехова та ін.), розвитку мовленнєвої діяльності учнів через засвоєння комунікативної природи мовних одиниць (Є. Голобородько, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Михайловська, М. Стельмахович, І. Хом'як та ін.); розглянуто дидактичні функції мовленнєвознавчих понять (Т. Ладиженська, В. Мельничайко, А. Нікітіна та ін.); визначено основоположні принципи, форми, методи і прийоми організації навчально-виховного процесу в школі, спрямованих на

формування комунікативної компетентності випускника загальноосвітньої школи (О. Біляєв, С. Дорошенко, С. Лукач, Н. Остапенко, Л. Паламар, К. Плиско, Л. Рожило, В. Теклюк, В. Шляхова та ін.).

Лінгвокультурологічний і когнітивний аспекти аналізу національної мовної особистості – домінантні напрями найактуальніших лінгвістичних досліджень у системі сучасної антропоцентричної парадигми. Тому у формуванні мовленнєвої субкультури учнів велике значення має методична інтерпретація текстів зі статусом “*національно-прецедентний*” [2, с. 5], невід’ємною складовою яких є **фразеологізми** (у широкому розумінні поняття *фразеологія*). Адекватне сприйняття фразеологізмів, правильне їх уживання є „безсумнівним показником емоційного освоєння рідного слова. Добрірна, фразеологічно багата мова не лише навчас, а й виховує сентенціями, які містяться в ідіомах, прислів’ях, приказках, примовках, відкриває глибини й самої мови-криниці” [3, с. 3]. Однак, на думку вітчизняного знавця фразеології професора В. Ужченка, в оперативній пам’яті учнів фразеологізмів недостатньо, „безпосередньо на „виході” вони не концентруються. Якщо ми хочемо, щоб ці „згустки народного розуму й знання” (М. Шолохов) стали активним надбанням школярів, потрібна копітка робота” [Там само]. Цієї ж думки дотримується й Л.Кожуховська [4], яка досліджувала проблему збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською фразеологією. За результатами констатувального зрізу, проведеного нею серед учнів названих класів загальноосвітніх шкіл Київської, Сумської й Закарпатської областей, фразеологізми є маловживаними в мовленні школярів: 69% опитаних не змогли з’ясувати значення більшості усталених мовних зворотів, узятих із різних джерел (підручників української й зарубіжної літератури, історії). Обмеженість ужитку українських фразеологізмів учні пояснюють по-різному: „не вживаю, бо не розумію” (41%); „ніколи не чув таких виразів” (17%); „не вживаю, бо незручно” (5%); „їх не вживають батьки, вчителі” (10%); „ці вирази застарілі” (9%); „їх можна замінити іншими” (3%); „вони мені не подобаються” (12%); „їх не вживають у нашій місцевості” (12%). Дослідниця зробила висновок, що робота над збагаченням мовлення учнів українською фразеологією в школі носить фрагментарний характер. Проблемам збагачення мовлення учнів середньої школи фразеологізмами присвятив свою дисертацію й російський учений Г.Гребницький. А втім, попри очевидну значущість фразеологізмів як національно специфічних репрезентантів української культури, когнітивної бази мовної картини світу, означені феномени не були предметом окремих лінгводидактичних досліджень в Україні, хоча в мовознавстві останнім часом значно поширився науковий інтерес до фразеологічних одиниць як до етнокультурних інформантів (В. Жайворонок, В. Калашник, Л. Мельник, І. Мілева, Р. Міняйло, О. Селіванова, В. Ужченко, Д. Ужченко та ін.).

Отже, недостатня науково-теоретична розробленість проблеми активізації, удосконалення, урізноманітнення форм роботи над фразеологічним матеріалом на уроках української мови, а також відсутність цілісного лінгводидактичного дослідження, присвяченого розвитку національної мовної особистості й питанням удосконалення мовлення старшокласників засобами, що містять етнокультурну інформацію, зумовили вибір теми нашої розвідки, *мета* якої – довести, що фразеологізми є одним з найбільш ефективних засобів удосконалення мовлення учнів старшої школи. *Актуальність* статті визначається:

- спрямованістю освіти на формування національної мовної особистості, підготовку комунікативно компетентного випускника;
- необхідністю вдосконалення змісту освіти, форм і методів навчання української мови в старших класах загальноосвітніх шкіл;
- потребою удосконалення мовлення учнів;
- низьким рівнем володіння старшокласниками українським фразеологічним потенціалом;
- недостатнім висвітленням означеної проблеми в українській лінгводидактиці.

Постає питання: *чому серед численних засобів удосконалення мовлення старшокласників ми віддаємо пріоритет саме фразеології?* Наш вибір пояснюють такі аргументи:

I. Особливостями розвитку людини періоду ранньої юності є завершення бурхливого фізичного становлення організму; натомість набирає обертів психологічне й соціальне самовдосконалення – особистість виходить на рубіж відносної зрілості. Утверджуючись у світогляді, самоусвідомлюючись і самовизначаючись, прагнучи індивідуальної неповторності, юнаки й дівчата виявляють значно вищий, ніж у підлітковому віці, рівень навчальної діяльності, комунікабельності; збагачують ментальний досвід, уперше масштабно розглядають свій внутрішній світ, формують власну індивідуальність (Я-образ). Отже, ранній юнацький вік характеризується передусім процесом **соціалізації** [1]: молода людина усвідомлює своє місце в суспільстві, ідентифікує себе з іншими представниками соціуму. Особистісна ідентифікація забезпечує основу для соціальних порівнянь: вікових (Я й мої ровесники, Я й молодші (старші) за мене); рольових (Я й такі самі, як Я; Я й батьки; Я й учителі тощо.), а головне – етнічних (Я – представник свого народу; Я й представники інших народів) . Так, ідентифікація сприяє **самовизначенню**. Фразеологія – еталон самоідентифікації людини за належністю до певного етносу, адже в ній фіксуються культурні архе- й стереотипи. Таким чином, фразеологія має постійні відтворювані зв'язки зі структурою етносвідомості, „сміслопороджувальними механізмами якої є не лише мислення, а й відчуття, почуття, образи, інтуїція, трансценденція” [5, с. 8]. Національні особливості рідної мови найвиразніше постають при знайомстві з її фразеологічною спадщиною, адже фразеологічний фонд мови містить багатий матеріал для

спостережень за народною етикою, психологією, допомагає дослідити рівень обізнаності й освіченості певного етносу, колоритність його мислення, дотепність, гостроту думки й широту уяви.

II. Важливим досягненням юнацького віку є інтенсивне формування **світогляду** – системи оцінок об'єктивного світу й місця в ньому людини. Під впливом світогляду виникає досить стійка ієрархічна система цінностей, яка зумовлює погляди й переконання старшокласників. Провідна роль у світогляді юнацтва належить **ідеалам** (причому не конкретним, як у підлітковому віці, а узагальненим), що нерідко набувають спонукальної сили, стають мотивами діяльності [1]. На цьому етапі свідомим, цілеспрямованим процесом стає засвоєння **етичних** знань. Воно полягає у формуванні стійких особистісно значущих принципів поведінки, що є основою моральних переконань особистості. Ціннісні орієнтації етнічної спільноти концентровано фіксуються у фразеологічних найменуваннях і їхній знаковій динаміці, таким чином, фразеологізми, без сумніву, можна вважати носіями узагальнених (концептуальних) національних ідеалів, адже однією з головних ознак ФО є аксіологічність (здатність давати оцінку особам, предметам, подіям, явищам тощо). „Фразеологізми поширюють знання учнів про безмежний світ людини, виховують повагу до народу-фразотворця, поповнюють мовний запас своєрідними крилатими висловами, які з дивною влучністю виражають суть досить складних явищ” [3, с. 3].

III. Центром когнітивного розвитку старшокласників є становлення **словесно-логічного мислення**. У цьому віці вони переходять до вищих рівнів абстрактного мислення, здатні усвідомлено оволодівати логічними операціями [1] (аналізом, синтезом, порівнянням, конкретизуванням, узагальненням.) Фразеологізми сприяють розвитку словесно-логічного мислення, адже ознакою, що суттєво відрізняє їх від інших мовних одиниць, є метафоричність. Аналіз мовної парадоксальності, представлені у фразеологізмах (надслівність, цілісність значення, синтетична семантика, породжена аналітичною структурою, відтворюваність), стимулюватиме інтелектуальну діяльність учнів старшої школи, розвиватиме такі індивідуальні особливості мислення, як *глибина* (здатність узагальнювати й виокремлювати головне), *гнучкість* (уміння відходити від звичних шляхів розмірковування, відшукувати оригінальні способи вирішення проблем); *широта* (спроможність утримувати в пам'яті сукупність виокремленого суттєвого, незважаючи на впливи іншого – випадкового або другорядного); *усвідомленість* (здатність передавати за допомогою знаків (слів, схем, графіків тощо) мету й результат мислення); *самостійність* (уміння самостійно ставити цілі, висувати гіпотези, розв'язувати проблеми); *чутливість до допомоги* (здатність враховувати результати мислення інших людей); *критичність* (об'єктивне оцінювання своїх і чужих думок, вчинків і под.); *активність*

(енергійність, рішучість у процесі розв'язування проблем, завдань); *економність* (здатність вирішувати проблему в найефективніший спосіб; відсутність непродуктивних суджень, які породжують нові проблеми).

IV. Завдяки своїм специфічним ознакам фразеологізми легко запам'ятовуються; вони багатофункціональні (серед основних функцій – оцінна, номінативна, виховна, директивна, емотивна, волюнтативна, гносеологічна та ін.), що дає можливість проілюструвати учням високі виражальні можливості цих мовних одиниць ;

V. Фразеологізми увиразнюють мовлення, роблять його багатшим, яскравішим, невимушеним і легким.

У результаті активного залучення фразеологізмів до процесу вдосконалення мовлення **учні старшої школи повинні:**

- значно збагатити свій активний фразеологічний запас;
- безпомилково розрізнити фразеологізми в тексті, з'ясувати зміст і мету використання стійких зворотів у художніх творах, публіцистиці, науковій літературі, офіційній документації, буденному спілкуванні;
- активно користуватися фразеологічним багатством української мови, доречно вживати ФО й грамотно будувати з ними речення різних конструкцій;
- відчувати смислові відтінки у фразеологічних варіаціях;
- відзначати емоційно-виражальні переваги фразеологізмів порівняно з вільними сполученнями слів та іншими мовними одиницями.

На сьогодні причинами низького рівня володіння старшокласниками фразеологічним потенціалом української мови й мовленням у цілому є недостатня розробленість навчальних програм і підручників з української мови; відсутність належного зв'язку в роботі над фразеологією між початковою, середньою й старшою школами; брак вправ і завдань, метою яких була б різнобічна робота над ФО.

У процесі роботи над удосконаленням мовлення старшокласників ми наголошуємо на необхідності застосування фразеологізмів, адже саме вони є важливими етнічно- й культурно маркованими ресурсами мови, носіями її комунікативного, аксіологічного, виховного, естетичного й кумулятивного потенціалу, своєрідним еталоном самоідентифікації людини за належністю до певного етносу. *Перспективним* вважаємо розробку методики вдосконалення мовлення учнів старшої школи засобами фразеології.

Література

1. **D~@~R~K~C~R~O~W.** Вікова психологія (ua) / <http://www.psychobag.com/?p=239>.
2. **Буднік А. О.** Формування дискурсних умінь студентів філологічних спеціальностей засобами національно-прецедентних текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. О. Буднік. – Одеса, 2010. – 258 с.
3. **Ужченко В.Д.** Вивчення фразеології в середній школі : посіб. для вчителя / В. Д. Ужченко. – К. : Рад. шк., 1990.– 175 с.
4. **Кожуховська Л.П.** Збагачення мовлення учнів 5-7 класів українською фразеологією. <http://>

librar.org.ua/sections_load.php?s=philologi@id=855@start=1.

5. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психокогнітивний та етнокультурний аспекти) / Олена Селіванова ; Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Київ ; Черкаси : Брама, 2004. – 276 с.

Ковальова Н. Фразеологізми як ефективний засіб удосконалення мовлення старшокласників

У статті розглядається питання удосконалення мовлення учнів старшої школи. Автор доводить, що серед численних засобів роботи над проблемою мовленнєвої компетентності учнів у контексті формування мовної й національної особистості особливе місце належить фразеології як особливому культурологічному, етнолінгвістичному й когнітивному феномену.

Ключові слова: фразеологія, мовна особистість, національна особистість, мовленнєва компетентність, самовизначення, етнос, ментальність.

Ковалёва Н. Фразеологизмы как эффективный способ совершенствования речи старшекласников

В статье рассматривается вопрос усовершенствования речи учащихся старшей школы. Автор доказывает, что среди многочисленных средств работы над проблемой речевой компетентности учащихся в контексте формирования речевой и национальной личности особое место принадлежит фразеологии как особенному культурологическому, этнолингвистическому и когнитивному феномену.

Ключевые слова: фразеология, речевая личность, национальная личность, речевая компетентность, самоопределение, этнос, ментальность.

Kovalyova N. Phraseology as affective method of perfection of speech of senior pupils

The article is devoted to the question of improvement of senior pupils' speech. The author proves the advantage of phraseological units above other language means. Phraseology represents the culture of people and national mentality. The improvement of the competence is important for the development of linguistic personality.

Keywords: phraseology, linguistic personality, national personality, vocal competence, self-determination, ethnos, mentality.

УДК 376.1-056: 61

О. Крсек

ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ Й КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ШКОЛЯРІВ З ОБМЕЖЕНИМИ СЛУХОВИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Людина, опинившись у стані інвалідності, не зможе змінити світ. Але вона має навчитися адаптуватися до існуючих умов, навчитися жити повноцінним життям, активно брати участь у всіх сферах життя. Фахівці впевнені, що соціальна інтеграція інвалідів можлива лише в тому випадку, якщо здорові та хворі люди об'єднують свої зусилля. Поки дитина дорослішає, закладається підґрунтя її особистості. Через те дитині дуже важливо сприймати світ навколо себе в повному обсязі. Завдяки зору, нюху, дотику вона пізнає форми та якості предметів, але лише завдяки *мовленню* дитина дізнається про наміри людей, які її оточують, засоби та особливості людської взаємодії.

Подолання школярами з обмеженими слуховими можливостями почуття ізольованості, відчуженості, замкнутості можливі за умови формування в них комунікативної компетенції. Іноземна мова належить до таких дисциплін, які мають потенційні можливості формувати у школярів зі слуховими обмеженнями готовність до комунікабельності, соціальної активності, трансляції власної й чужої культурної традиції.

Цілком природною вбачається та увага, яка сьогодні приділяється вивченню іноземної мови в Україні. Іноземна мова стає ефективним інструментом взаємодії й комунікації, але це є актуальним тільки стосовно здорових дітей. В Україні школярів з обмеженими слуховими можливостями не навчають іноземних мов.

Процеси гуманізації громадського життя, що мають місце на сучасному етапі розвитку людської цивілізації, вимагають негайного вирішення шляхетного завдання: пошуку шляхів підвищення цінності життя, адаптації, реабілітації та соціальної інтеграції інвалідів, їхньої активної участі в громадському житті та забезпечення рівності з іншими членами суспільства. Складність перехідного періоду в розвитку нашої держави, масштабність і гострота його соціальних, культурних і економічних проблем обумовлюють актуальність пошуку оптимальних технологій підготовки хлопців і дівчат з фізичними обмеженнями до сучасного життя.

Актуальність проблеми підтверджується багатьма доробками в різних галузях науки й практики. Науковий аналіз теоретичних джерел, у яких висвітлено сучасні підходи до навчання мови і розвитку мовлення (М.С. Вашуленко, Р.М. Боскіс, С.О. Зиков, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, А.К. Маркова, Петер Антон Янн, Є.Ф. Соботович, Л.І. Фомічова, А.А. Шахнарвич, М.К. Шермет та ін.), дав підстави виділити загальні

підходи до організації роботи над збагаченням мовлення глухих учнів. Розглядаючи мовлення як складний процес використання мови для спілкування, науковці визначають залежність рівня розвитку мовлення від розуміння лексичного значення слів. Підвищення ефективності процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь у глухих і слабочуючих дітей були предметом спеціальних досліджень (К.Д. Бойко, Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг, Н.Ф. Засенко, С.О. Зиков, А.Г. Зікеєв, К.Г. Коровін, Л.П. Носкова, М.К. Шеремет, Ж.І. Шиф, М.Д. Ярмаченко та ін.). Теоретико-методологічними засадами дослідження є філософські погляди на взаємозв'язок мови й мовлення, мовлення й мислення, на роль мови як головного засобу спілкування, пізнання та відображення навколишньої дійсності в людській свідомості (В.І. Бельтюков, Л.С. Виготський, В. фон Гумбольдт, Д.Б. Ельконін, С.О. Зиков, І.О. Зимня, О.О. Леонтєв, О.Р. Лурія, О.О. Потєбня, С.Л. Рубінштейн, Е. Сепір та ін.); концепція стандарту спеціальної освіти для дітей з порушеннями слуху; психолінгвістичний підхід до аналізу мовленнєвого розвитку дитини й формування лексико-семантичного складу мовлення у процесі нормального та порушеного онтогенезу (Л.С. Виготський, Р.М. Боскіс, А.М. Гольдберг, О.О. Леонтєв, Є.Ф. Соботович, Ф.А. Сохін, Н.Ф. Уфимцева, Т.М. Ушакова, Л.І. Фомічова, О.М. Шахнарович, М.К. Шеремет, Ж.І. Шиф та ін.); досягнення сурдопедагогіки, загальної і спеціальної методик навчання учнів мови, корекції та розвитку їхнього мовлення (Р.М. Боскіс, С.О. Зиков, А.Г. Зікеєв, І.П. Колесник, К.Г. Коровін, Л.І. Фомічова, М.К. Шеремет, М.Д. Ярмаченко та ін.).

Мета статті – розкрити технології підготовки школярів з обмеженими слуховими можливостями до вивчення ними іноземної мови.

Особливої уваги в нашому суспільстві потребують громадяни з обмеженими фізичними можливостями. В Україні слабочуючих та глухих школярів не навчають іноземних мов. Випускники спеціальних середніх шкіл не атестуються з іноземних мов. Іншомовне спілкування для такої групи інвалідів закрито в Україні. Ця проблема стосується не тільки школярів, але й усіх інвалідів по слуху, тих, хто хотів би володіти іноземними мовами, наприклад, для професійного спілкування із зарубіжними партнерами по Інтернету.

Одним із найбільш актуальних і пріоритетних напрямків політики кожного цивілізованого демократичного устрою держави є ставлення до людей з інвалідністю, їх соціальний захист, психолого-педагогічна підтримка. В Україні сьогодні багато пишуть про розвиток освіти. Суть державної політики України щодо виховання здорової людини зафіксована в Конституції, „Основах законодавства України про охорону здоров'я”, Державних національних програмах „Освіта (Україна ХХІ ст.)”, „Діти України”, Законах України „Про загальну середню освіту” та ін. Україна зробила рішучий крок назустріч європейським

стандартам освіти. Майбутній розвиток усе більше визначається рівнем культури, міжкультурними комунікаціями, рівністю умов для кожної людини з метою повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку.

Спілкування людей – складний процес взаємодії особистостей у конкретному часовому й просторовому вимірі. Це комплексне поняття, що охоплює всі можливі типи процесів взаємозв'язку і взаємодії людей: інформаційний (обмін інформацією), інтерактивний (зв'язки і впливи учасників) і перцептивний (сприйняття органами чуттів) [1, с. 27]. Засновники теорії мовленнєвого спілкування Л.Виготський, О.Леонт'єв, О.Лурія, Т.Ахутіна та інші вважають комунікацію різновидом людської діяльності загалом. Спілкування – це насамперед спроба порозумітися, психологічна готовність до взаємодії [3, с. 3]. Спілкування як процес з використанням мови „наповнене людською енергетикою” (Л.Виготський), торкається всіх складових комунікації. Спілкування – це акти взаємодії особистостей, або комунікативні акти. У сучасній лінгвістиці термін „комунікативний акт” трактують широко: від мовленнєвої діяльності загалом, обміну текстами – до ситуації спілкування, де ролі учасників регламентовані соціальним і культурно-національним середовищем [1, с. 103].

Фахівці вважають, що спілкуватися школяр з вадами слуху має всіма доступними йому засобами – лише б розвивалась особистість. Але основне завдання педагогів – сформувати в дитини словесне мовлення. Педагогічні технології сьогодні досягли рівня, який дозволяє оволодівати нормальним людським мовленням дітям з будь-яким ступенем зниження слуху. Створення культурологічного середовища засобами іноземної мови сприяє розвитку в школяра з обмеженими можливостями комунікативної інтенції, культури та творчих здібностей.

13 липня 2009 року Науково-дослідний інститут духовного розвитку людини СНУ ім.В.Даля і Луганська обласна спеціальна загальноосвітня школа-інтернат уклали „Договір про співробітництво” для досягнення наступних спільних для них цілей: створення спільними зусиллями на базі школи-інтернату експериментального майданчика з метою забезпечення духовно-морального, фізично-реабілітаційного, інтелектуального, естетичного, креативного розвитку учнів школи-інтернату. Для досягнення мети цього договору з боку Науково-дослідного інституту духовного розвитку людини планується: розробка й упровадження інноваційної педагогічної технології навчання дітей з особливими потребами іноземним мовам; забезпечення підходу, що зберігає здоров'я дітей; для подальшого самовизначення дітей з особливими потребами проведення діагностики схильності дітей до вивчення іноземних мов і створення різновікових груп для вивчення іноземних мов за вибором; створення експериментальних груп викладачів школи-інтернату і „Центру міжкультурних комунікацій” СНУ ім.В.Даля з метою організації та проведення проблемних семінарів-

практикумів, педагогічних читань із залученням викладачів школи-інтернату. Таким чином, актуальність наданого соціально-педагогічного проекту обумовлена наступними чинниками:

- вимогою пошуку нетрадиційних підходів до вирішення проблеми навчання школярів з особливими потребами іноземних мов;
- необхідністю формування людини та громадянина, здатного інтегрувати до сучасного суспільства (з рівними правами та рівними можливостями) і націленого на вдосконалення цього суспільства засобами своїх моральних та духовних особистісних якостей;
- соціальною потребою розширення доступності навчання іноземних мов школярів з особливими потребами (зі слуховими обмеженнями).

Проблеми використання тієї або іншої мови в навчальному процесі для глухих і слабочуючих з філософської точки зору мають давню історію й відносяться до часів Аристотеля, а питання методики освіти таких дітей – до Понсе де Леона (16-е століття, Іспанія). Дослідження вчених засвідчують, що при систематичному навчанні глухих дітей, одночасно спрямованому на розвиток їхнього мислення, можна досягти значних успіхів. Ураховуючи відносну уповільненість розвитку пізнавальної діяльності глухих учнів, сурдопедагоги повинні створювати їм умови для розвитку мислення доти, поки не буде досягнуто позитивних результатів. Які є вигоди від дво(мульти-)мовного-дво(мульти-)культурного підходу? Користь від дво(мульти-)мовного-дво(мульти-)культурного методу є багатопланова. Ранній доступ до мови в повному об'ємі виховує ранній когнітивний розвиток, що, у свою чергу, стимулює зростання грамотності та вищий навчальний здобуток. Учні розвивають функціональні навички у двох мовах. Ми повинні усвідомити, що „в учнів в двомовних-двокультурних програмах підвищується рівень почуття власної гідності й упевненості через здоровий підхід до Глухих дітей, сприйняття ними, ким вони є як людські істоти, і зростає впевненість у здатності функціонувати в двомовному-двокультурному оточенні”(Mashie, 1995).

Глухі й слабочуючі діти не є однорідною групою. Вони всі мають різну здатність до розвитку усної (англійської) мови. Ця здатність залежить від фізичного (біологічного) потенціалу й мотивації. Ступінь залишкового слуху, ефективність та постійність у використанні звукопідсилення, мовна компетентність і інтелект, підтримка родини й однолітків, які добре чують, є тими факторами, що відносяться до потенціалу та мотивації. Кожен з цих факторів відіграє складну, взаємопов'язану роль у загальному розвитку навичок усної мови. Жоден із цих факторів не визначає окремо ступінь розвитку навичок зрозумілого мовлення. Однак найбільш важливими є фактори, що відносяться до ступеня доступу дитини до моделі усної англійської мови. Діти з обмеженим доступом до слухової частини мови й ті, хто не здатен використовувати свій слух для моніторингу продукування власного

мовлення, мають дійсно надзвичайно дуже важке завдання перед собою. З деякими винятками ті діти, що мають менший слуховий доступ до англійської, виявляють тенденцію до меншого зацікавлення в розвитку функціональних навичок усного мовлення.

Дослідженнями американських психологів встановлено, що глухі діти глухих батьків мають більшу соціальну зрілість, ніж глухі діти тих батьків, що добречують. Самооцінка в них більш адекватна й стійка. У дослідженнях Т.Г. Богданової та Н.В. Мазурової було виявлено, що глухі діти глухих батьків більш допитливі, мають високе прагнення до домінування: 45% з них обрали місце в центрі групи однолітків, чуючі однолітки – 30% (не завжди бажають привертати до себе увагу, брати на себе відповідальність), глухі діти чуючих батьків – 18 % (вибір пояснюють тим, що соромляться, не вміють добре говорити й т.д.). Виявлено залежність особистісних проявів від рівня розвитку словесного мовлення. Група глухих з високими досягненнями в розвитку мовлення за особистісними якостями не відрізняється від чуючих; у групі глухих із середнім рівнем словесного мовлення виявлені різні типи психологічної слабкості, пов'язані з труднощами в спілкуванні (наприклад, замкнутість, емоційні проблеми). У групі глухих з низьким рівнем розвитку мовлення часто виявляються ригідність, відчуття відмінності від інших людей, власної неповноцінності.

Рушійною силою в навчанні слабочуючих є насамперед правильна з науково-методичної точки зору організація практичних занять, на яких проводиться спілкування з предметною діяльністю, де задаються всі необхідні компоненти: мета, мотив, зміст, форма, партнери та умови завдання. Для початку варто відзначити, що глухі люди – це не глухонімі, не варто їх так називати, тому що вони говорять. Ті, хто не чує, спілкуються мовою жестів, а люди, що слабо чуєть, здатні передавати текст вербальним способом, тільки, можливо, не так чітко, як здорові [3, с. 7]. Навчання іноземних мов таких школярів повинно бути спрямоване на формування вмінь мовленнєвої поведінки останніх у цілях, що наслідують комунікативну діяльність у її незмінних, природних формах. При цьому необхідно враховувати особливості психофізичного розвитку, периферичні порушення слухового аналізатора студентів, що навчаються. Створення та розвиток рецептивного спілкування в навчально-виховному процесі базуються на різноманітних формах предметної діяльності, що впливає на формування мотиваційно-збуджувальної сфери слабчучої особистості, оскільки кожний мовний вчинок як рецептивний, так і репродуктивний, здійснюється в конкретній обстановці і для вирішення конкретних життєвих завдань. Саме абстрактність, безпредметність навчальної мовної діяльності, відсутність інтересу й мотивації навчання іноземних мов є, на думку психологів і психолінгвістів, однією з перешкод на шляху до оволодіння спілкуванням слабчучими школярами.

Поняття „мовна компетенція” в науковий обіг впровадив американський мовознавець Н.Хомський, протиставляючи „знання мови” „використанню мови”, або „мовній активності”. За Н.Хомським, мовна компетенція – це факт індивідуального світосприйняття. Вона формувалася внаслідок взаємодії вроджених знань і пасивно засвоюваного мовного матеріалу. Представники інших шкіл поняття „мовна компетенція” розглядали не як вроджене явище, а як результат процесу соціалізації [1, с. 123]. Мовна компетенція – це не тільки володіння граматикую й словником, а й знання умов, ситуацій, у яких відбувається мовленнєвий акт (Д.Хайс); це уміння перефразування висловлювань, розрізнення синонімії та омонімії, девіативних речень (Ю.Апресян); це „швидкість/легкість” мовлення, його правильність, насиченість, адекватність тому, про що йдеться в комунікації (А.Шумарова); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації.

Людина, крім знання мови, мусить уміти використовувати її в конкретному контексті й ситуації, тобто володіти комунікативною компетенцією. На думку Ф.Бацевича, комунікативна компетенція залежить від комунікативних інтенцій, дотримання комунікативних стратегій, знання особистості співбесідника, постійної орієнтації в умовах та ситуації спілкування, орієнтації й підтримання самого процесу спілкування, контролю власної мовленнєвої поведінки, навичок та уміння завершення комунікації, виходу з неї, контролю над посткомунікативними ефектами тощо.

Плодотворність і практична цінність вивчення іноземних мов досягається тільки при широкому уявленні в навчально-виховному процесі культури народу, мова якого вивчається. Це означає, що зміст навчання іноземних мов повинен включати в себе реалії соціокультурної, політичної, економічної та інших складових життя народу – носія мови. Повинна бути створена соціально-культурна мікроатмосфера тренування в навчальному колективі в умовах природного застосування даної мови як засобу навчання. Треба підтримувати на практичних заняттях високу мотивацію слабчущих не тільки віддаленими кінцевими цілями оволодіння іноземною мовою, а й цікавим змістом, гарними формами й характером повсякденної навчальної діяльності. Створення на заняттях атмосфери психологічного комфорту, відчуття успіху, подолання сором'язливості через свою недугу, бар'єру страху, що є необхідним для нормального людського спілкування. *Перспективним* є вивчення інших чинників, що позитивно впливатимуть на формування іншомовної та комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями.

Література

- 1. Бацевич Ф.С.** Основи комунікативної лінгвістики: Підручник / Ф.С.Бацевич . – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с. (Альма-матер).
- 2. Леонгард Э.И.** Система формирования и развития

речевого слуха и речевого общения у детей с нарушением слуха. Сб. «Инновации в Российском образовании». Министерство общего и профессионального образования Российской Федерации / Э. И. Леонгард, Е. Г. Самсонова. – М., 1999. – 227 с. **3. Абрамович С. Д.** Мовленнева комунікація: підручник / С. Д. Абрамович, М. Ю. Чікарькова. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 472 с.

Крсек О. Формування іншомовної й комунікативної компетенції школярів з обмеженими слуховими можливостями засобами іноземної мови

Розглядаються існуючі погляди на проблему підвищення ефективності процесу засвоєння мовних знань та формування мовленнєвих умінь у глухих і слабочуючих дітей, духовно-культурної реабілітації й соціалізації учнівської молоді зі спеціальними потребами. Аналізуються особливості різних точок зору щодо проблеми навчання молоді з обмеженими слуховими можливостями іноземним мовам.

Ключові слова: іншомовна й комунікативна компетенція, школярі з обмеженими слуховими можливостями.

Крсек О. Формирование иноязычной и коммуникативной компетенции школьников с ограниченными слуховыми возможностями средствами иностранного языка

Рассматриваются существующие взгляды на проблему повышения эффективности процесса усвоения языковых знаний и формирования речевых умений у глухих и слабослышащих детей, духовно-культурной реабилитации и социализации учащейся молодежи со специальными потребностями. Анализируются особенности разных точек зрения на проблему обучения молодежи с ограничением слуха иностранным языкам.

Ключевые слова: иноязычная и коммуникативная компетенция, школьники с ограниченными слуховыми возможностями.

Krsek O. Forming Multilingual and Communicative Competence of the Deaf and Hard of Hearing Children by means of Foreign Language

Existing views on the problem of improving the efficacy of the language learning and forming speech skills of the deaf and hard of hearing children, spiritual and cultural rehabilitation and socialization of students with the special needs are considered in this article. The peculiarities of different points of view on the problem of teaching the deaf and hard of hearing youth to foreign languages are analyzed.

Key words: multilingual and communicative competence, deaf and hard of hearing children.

УДК 371.321:801.8

О. Кучерук

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ:
ВІД ПІЗНАВАЛЬНИХ СТИЛІВ ДО МЕТОДІВ НАВЧАННЯ**

На сучасному етапі розвитку теорії і практики рідномовної освіти визначився когнітивний підхід як один із шляхів реалізації ідеї формування мовної особистості школяра. У світлі сказаного викликає інтерес концепція когнітивної методики навчання української мови, розроблена О. Горошкіною, А. Нікітіною, М. Пентилюк [3]. Відповідно до поглядів цих авторів, суть когнітивної методики – оволодіння мовними одиницями як основою пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу, створення образу світу в уяві кожного учня.

Природний зв'язок мови й знання – необхідна умова розвитку внутрішньої структури мовної особистості, що, у свою чергу, детермінує когнітивностильовий підхід до способів організації мовної освіти, спрямування їх на розвиток усіх рівнів стилів пізнавальної діяльності.

Деяким аспектам розвитку пізнавальної сфери учнів у процесі навчання української мови присвячено окремі роботи М. Вашуленка, Н. Голуб, Т. Донченко, В. Дороз, С. Карамана, Л. Мацько, О. Потапенка, О. Семенов, Т. Симоненко, Л. Скуратівського, І. Хом'яка та ін.

Проблема способів реалізації когнітивного напряму антропоцентричної парадигми мовної освіти порушувалася й у нашій праці [2].

Увага сучасних дидактів-філологів до когнітивних аспектів навчання мови є закономірною. Цей процес зумовлюється, по-перше, розвитком когнітивного напряму в лінгвістиці, по-друге – становленням антропоцентричної парадигми, з одного боку, в освітній сфері, а з іншого – у мовознавстві, що потребує розглядати мову й у науці, і в теорії та практиці мовної освіти як посередника між світом і людиною, як засіб створення індивідуальної картини світу та водночас як продукт пізнавальної діяльності, яким є мовна картина світу, що відображає ширшу від неї концептуальну модель світу – систему знань про світ.

Однак невирішеними залишаються питання формування мовної особистості з урахуванням пізнавальних стилів учня, вибір методів навчання мови з огляду на особливості пізнавальних стратегій і тактик школяра.

Мета статті – дослідити суть та механізми розвитку пізнавальних стилів учнів у процесі формування їх як мовних особистостей. У зв'язку з цим визначено основні завдання: розглянути поняття мовної особистості, пізнавального стилю, методів навчання; обґрунтувати доцільність пізнавальностильового підходу до вибору методів навчання мови; окреслити методи розвитку мовної особистості у

зв'язку з пізнавальними стилями.

Ми виходимо з того, що поняття „мовна особистість” має лінгво-психологічну природу. О. Ворожбитова зазначає: „мовна особистість проявляється в чотирьох своїх іпостасях – мисленнева, мовна, мовленнева, комунікативна – і трактується як „суперкатегорія”, яка синтезує психологічний та лінгвістичний модули” [1, с. 17].

Важливим психолінгвістичним чинником ефективної організації процесу формування мовної особистості є розширення індивідуального когнітивного досвіду шляхом освоєння різних *пізнавальних стилів* – способів пізнання, яким учень надає перевагу під час фіксування, перероблення інформації, розв'язання проблем, вираження ставлення до світу. М. Холодна та інші дослідники визначають чотири типи стильових властивостей інтелектуальної діяльності, або пізнавальних стилів, під дещо умовними назвами: *стилі кодування інформації, когнітивні стилі, інтелектуальні стилі, епістемологічні стилі* [5, с. 145].

Спираючись на психологічну теорію пізнавальних стилів, розглянемо проблему методів формування мовної особистості.

У світлі сучасних підходів *методи* навчання мови – це способи, прийоми, методика дослідження мовних явищ [4, с. 81]. Деякі педагоги намагаються протиставляти поняття „метод” і „прийом”. Ми поділяємо думку тих авторів, які визначають поняття „*основний метод*” і „*допоміжний метод*”, це дає змогу не протиставляти методи і прийоми, а розглядати їх як взаємопов'язані способи навчання, що разом складають цілісну систему методів.

Зв'язок методів навчання й пізнавальних стилів певною мірою можна пояснити тим, що в основі тих і тих лежить логічна діяльність свідомості; механізм пізнавальних стилів виявляється в різних типах (видах) діяльності людини, зокрема й навчальній; пізнавальні стилі стосуються процесуальної складової внутрішніх структур особистості, а дієвість дидактичного методу, у свою чергу, визначає активність процесів пізнання.

З огляду на те, що невід'ємною складовою процесу формування мовної особистості є розвиток пізнавальної сфери учнів, реалізувати це завдання можна за допомогою методів навчання, спрямованих на стимулювання й підтримання пізнавального інтересу; сприймання, розуміння, інтерпретацію навчальної інформації, реалій дійсності; індивідуальне самовираження, рефлексію та ін.

У табл. 1 уміщено найбільш поширені види пізнавальних стилів та релевантні їм окремі методи навчання мови. Як бачимо (за таблицею), проблема когнітивно-особистісного розвитку школяра в процесі опанування ним мови пов'язується передусім з тими методами навчання, в основу яких покладені знання про когнітивну функцію мови, – методи спостереження над мовними явищами, аналізу, інтерпретації тексту, діалогу з учителем, учнями, комп'ютером тощо. Той самий метод навчання може бути застосований на різних рівнях стильової поведінки й

до різних видів пізнавальних стилів. При цьому метод набуватиме щоразу іншого функціонального призначення. Методи навчання на практиці виражають сутність способів пізнання, отже, виконують функцію певного способу кодування, перероблення інформації, розв'язання проблем, вираження ставлення до світу.

Таблиця 1

Зв'язок пізнавальних стилів і методів навчання мови

ПІЗНАВАЛЬНІ СТИЛІ		МЕТОДИ
ТИПИ	ВИДИ	
Стилі кодування інформації	словесно-мовленнєвий	метод ключових слів, метод фреймів, метод роботи зі словником
	візуальний	методи моделювання, „графічний диктант”, спостереження над мовою
	предметно-практичний	метод складання твору на основі власних вражень, дослідницький метод
	сенсорно-емоційний	метод концептуального аналізу художнього тексту, метод бесіди з опорою на власний досвід
Стилі переробки інформації (когнітивні стилі)	полезалежний/ полenezалежний	методи програмованого навчання, роботи зі словником, переказу тексту/ творчої інтерпретації тексту, дослідницький
	імпульсивний/ рефлексивний	методи висунення гіпотези, „розумового штурму”/ занурення, рефлексії
	аналітичний/ синтетичний	методи мовного розбору, порівняння мовних явищ, концептуального аналізу/ узагальнення
	нетолерантний/ толерантний	методи мовностильового розбору, редагування висловлювань, рецензування текстів
	простий/ складний	методи моделювання (прості, складні моделі), аналізу (глибокого, поверхового)
	конкретизації/ абстрагування	методи класифікації мовних явищ/ абстрагування ознак поняття
	гнучкий/ рєгідний (інертний)	методи дискусії, бесіди, „круглого столу”, „розумового штурму”/ написання диктанту, виконання репродуктивних вправ
Стилі постановки й розв'язання проблем (інтелектуальні стилі, або стилі мислення)	виконавчий	методи роботи з інструкціями, алгоритмами, тестування, виконання репродуктивних вправ
	евристичний	методи евристичної бесіди, виконання проблемно-пошукових завдань
	інноваційний	методи роботи з веб-сторінкою, Інтернет-джерелами, розроблення мультимедійних презентацій
	дослідницький	дослідницький метод
	смыслопороджувальний	метод смыслового бачення тексту, креативний
Стилі пізнавального ставлення до світу (епістемологічні стилі)	емпірико-практичний	методи порівняння мовних засобів, спостереження над мовою, рольова гра
	теоретико-узагальнювальний	логічні методи, метод фреймів, „мікрофон”, метод рефлексії
	інтуїтивно-метафоричний	методи складання оповідань, віршів, лінгвістичних мініатюр, рекламних роликів

Індивідуальні пізнавальні стилі характеризуються відносною стійкістю, домінуванням певних способів кодування інформації, її сприймання, аналізу, категоризації, оцінювання, розв'язання проблем та

ін. Тому не дивно, що типи (вони ж рівні стильової поведінки) і види пізнавальних стилів значною мірою впливають на визначення навчально-пізнавальних стратегій, а також тактик, які, по суті, складають основу методичного інструментарію у формуванні мовної особистості.

Встановлення й дослідження зв'язку пізнавальних стилів і релевантних їм методів навчання мови дає змогу узгодити теорію пізнавальних стилів з освітньою практикою, окреслити основні напрями когнітивного розвитку мовної особистості (когнітивної методики), як-от:

- розвиток мовних здібностей;
- формування лінгвістичних та енциклопедичних знань і на основі їх сукупності – мовної картини світу;
- опанування учнями мовних стратегій і тактик;
- оволодіння загальними й спеціальними способами навчальної діяльності.

З огляду на сказане когнітивний підхід до формування мовної особистості має підпорядковуватися таким завданням: по-перше, забезпечення умов для виявлення, актуалізації наявних пізнавальних стилів учня, по-друге, створення умов для опанування різних пізнавальних тактик, цілеспрямоване збагачення власного когнітивного досвіду, що дозволить природовідповідно використовувати широкий спектр методичних прийомів у навчанні мови.

Дослідження проблеми застосування когнітивно-особистісного підходу до системи методів навчання мови дозволяє стверджувати:

1) використання лише традиційних методів у навчальних технологіях унеможливує розв'язання актуальних завдань особистісно орієнтованої рідномовної освіти;

2) ефективність системи методів навчання значною мірою зумовлюється врахуванням індивідуальних стилів пізнавальної діяльності учнів;

3) система методів навчання мови, спрямована на збагачення пізнавальності стильової поведінки школяра, має спиратися на принципи природовідповідності, диверсифікації, інтерактивності, креативності, культурологічності, текстоцентризму та ін.;

4) застосування фронтальних, групових, парних форм до організації методів навчання мови учнів, у яких, зрозуміло, домінують різні пізнавальні стилі, усуває небезпеку закріплення лише одного стилю пізнання, сприяє взаємозбагаченню стратегій і тактик їхньої навчально-пізнавальної діяльності, формуванню синтетичного пізнавального стилю;

5) факт наявності різних пізнавальних стилів визначає потребу створення різнорівневих варіативних методик для вдосконалення процесу формування мовної особистості, що, у свою чергу, дасть змогу запобігти проявам „конфлікту стилів”.

Проблема зв'язку пізнавальних стилів і методів навчання мови не вичерпується викладеним у цій статті. З огляду на те, що механізм пізнавальних стилів виявляється й у сфері міжособистісного спілкування,

доцільно дослідити когнітивно-комунікативний аспект методів навчання мови. *Подальшого вивчення* потребують і такі питання: інтеграція методів навчання мови як умова успішного розвитку пізнавальних стилів мовної особистості; місце й роль концептуального аналізу в системі методів навчання мови.

Література

- 1. Ворожбитова А.А.** Теория текста: Антропоцентрическое направление: [учеб. пособие] / А. А. Ворожбитова. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Высшая школа, 2005. – 367 с.
- 2. Кучерук О.А.** Проблема методології навчання мови у світлі філософсько-освітніх підходів / О.А. Кучерук // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2008. – № 42. – С. 29-35.
- 3. Пентиліук М.І.** Концепція когнітивної методики навчання української мови / М.І. Пентиліук, А.В. Нікітіна, О.М. Горошкіна // Дивослово. – 2004. – №8. – С. 5 – 9.
- 4. Словник-довідник з української лінгводидактики :** [навчальний посібник] / [О. Горошкіна, Н. Єсаулова, О. Лук'янченко та ін.]; за ред. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.
- 5. Холодная М.А.** Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

Кучерук О. Формування мовної особистості: від пізнавальних стилів до методів навчання

У статті розглянуто поняття мовної особистості, пізнавального стилю, методів навчання. Обґрунтовано доцільність когнітивного підходу до вибору способів особистісно орієнтованого навчання мови та окреслено методи розвитку мовної особистості у зв'язку з типами і видами пізнавальних стилів.

Ключові слова: мовна особистість, пізнавальні стилі, методи навчання.

Кучерук О. Формирование языковой личности: от познавательных стилей к методам обучения

В статье рассматриваются понятия языковой личности, познавательного стиля, методов обучения. Обосновывается важность когнитивного подхода к выбору способов личностно ориентированного обучения языку, определяются методы развития языковой личности в связи с типами и видами познавательных стилей.

Ключевые слова: языковая личность, познавательные стили, методы обучения.

Kucheruk O. The formation of the linguistic personality: from cognitive styles to methods of studies

The article investigates the concepts of linguistic personality, cognitive style, methods of studies. The importance of a cognitive approach to

methods of linguistic personality oriented education is proved. The methods of formation of linguistic personality regarding the types and kinds of cognitive styles are defined.

Key words: linguistic personality, cognitive styles, methods of studies.

УДК 373.5.016:811.161.2'373

А. Ляшкевич

КОМУНІКАТИВНЕ СПРЯМУВАННЯ ВИВЧЕННЯ ЛЕКСИКОЛОГІЇ В ОСНОВНІЙ ШКОЛІ ЗАСОБАМИ СПЕЦИФІЧНИХ ФОРМ РОБОТИ

Одним із провідних принципів навчання української мови в середній школі є принцип комунікативного спрямування. Відповідно до чинної програми для загальноосвітніх навчальних закладів практична мета навчального процесу полягає в тому, щоб навчити школярів вільно спілкуватися рідною мовою. Щоб досягти цієї мети, методика навчання мовлення повинна спиратися на найновіші досягнення в цій галузі, тому не дивно, що сьогодні найбільш перспективною та плідною є тенденція до посилення комунікативної спрямованості навчального процесу, а вивчення лексикології в цьому напрямку має важливе значення і є підґрунтям сформування мовної особистості у шкільному курсі української мови. Озброєння школярів основами завдань з лексики і фразеології допоможе розвинути в них навички мовного естетичного ідеалу.

В основу цієї роботи покладено *теоретичні положення* досліджень лінгвістів, лінгводидактів та психологів: Д. Ельконіна, Г. Костюка, В. Крутецького, І. Синиці, І. Лернера, В. Онищука, М. Скаткіна, Н. Голуб, Д. Кудрявського, М. Пентилюк, О. Потебні, Л. Щерби та інших.

Мета статті – з'ясувати значущість вивчення лексикології в основній школі на комунікативній основі, проаналізувати приклади та специфічні форми роботи на уроках з української мови, що сприяють збагаченню лексичного запасу школярів.

Сучасний учень має бути інтелектуальною особистістю, відповідати за форму і зміст сказаного, добирати слова й будувати своє мовлення так, щоб якнайкраще, найточніше передати думку, бути оригінальним у висловлюванні, знати культурну спадщину свого народу, досконало володіти традиційним мовленнєвим етикетом. Для того, щоб відповідати цим критеріям необхідно інтенсивно працювати з розвитку мовлення школярів, використовуючи специфічні форми роботи.

Починаючи з початкових класів, учитель повинен сформувати в учнів дуже важливе інтелектуальне вміння – вміння аналізувати слова.

На ньому будується вся наступна робота з лексики. Лексика стає органічною складовою частиною шкільного курсу української мови. У сукупності лексичні поняття складають такі групи: поняття, що відображають смислові зв'язки слів; поняття, пов'язані із уживанням слова в різних сферах застосування мови; поняття, пов'язані з розвитком словникового складу української мови [1, с. 83-87].

Практичним шляхом учні знайомляться з основними способами тлумачення лексичного значення слова. Внаслідок пізнавально-практичного ознайомлення з лексикою в учнів мають сформуватися такі уміння: відрізнити лексичне значення слова від граматичного; пояснювати (в нескладних випадках) значення відомих слів, фразеологізмів; визначати, у якому значенні вжито слово і фразеологізм у контексті; знаходити в контексті вивчені лексичні явища; добирати вивчені лексичні явища; користуватися різними типами тлумачних та перекладних словників; правильно вживати вивчені лексичні явища у власному мовленні [5].

Слід приділяти увагу тому, як саме проходить ознайомлення учнів з різними шарами української лексики. Слід з'ясувати, що між різними народами постійно існують культурні, економічні й політичні зв'язки. Саме це і зумовило входження в нашу мову чималої кількості запозичень з інших мов. Є в сучасній українській мові запозичення з грецької і латинської мов, з англійської і німецької, з французької та італійської тощо. Українська мова засвоювала іншомовні слова через посередництво російської, а також польської мов.

Іншомовні слова підпорядковуються фонетичним і граматичним законам української мови, проте частина з них зберігає певні особливості в правописі. Перед учнями постає два завдання: 1) свідомо засвоїти правила правопису іншомовних слів і виробити навички застосування їх на практиці; 2) навчитися визначати, відшукувати іншомовні слова з тим, щоб мати можливість саме до них застосовувати правила.

Необхідно в ряді випадків вдаватися й до етимологічного аналізу іншомовних слів. Учні мають знати етимологію таких слів, як *телефон*, *бібліотека*, *демократія*, причому цю роботу слід проводити як на уроках, так і в час позакласних занять.

Ознайомлення з іншомовними словами, вивчення та закріплення їх правопису обов'язково мусить проводитися на широкому лексичному матеріалі, що, з одного боку, сприятиме міцнішому засвоєнню орфографії, а з другого, збагачуватиме словник учнів шляхом уведення нових слів, зміст яких тут же з'ясовується. Щоб міцно запам'яталося іншомовне слово, потрібно його неодноразово з певним інтервалом у часі подавати учням у реченнях, текстах.

Ознайомлення учнів з діалектизмами, архаїзмами та історизмами здійснюється в школі, як правило, на уроках літератури. Проте, якщо у тексті, реченні наявні названі лексичні категорії, учитель має сказати, що

часом майстри українського слова у своїх художніх творах використовують діалектизми, архаїзми чи історизми.

Так, діалектизми здебільшого використовуються для відтворення місцевого колориту, для типізації, індивідуалізації мови персонажів. Крім того, в окремих творах українських письменників (у поемі “Енеїда” І. Котляревського, у Г. Квітки-Основ’яненка) використання діалектизмів зумовлено тим, що вони писали в період, коли не були ще остаточно складені норми української літературної мови. Учитель повинен звертати увагу учнів на ці слова, бо вони стоять за межами мовних норм. Це можна проілюструвати прикладами: *кустратий* – *розкуйовджений*, *майтолатися* – *хитатися*. Слід також залучати учнів до пояснення, бо більшість дітей зможуть подати літературні відповідники до діалектного слова чи форми. Варто користуватися й словниками, вони допомагають точно й вичерпно з’ясувати діалектизми й розглядати на прикладах їх уживання.

Паралельно вчитель повинен систематично працювати над проблемою усунення з мови учнів діалектизмів, домагатися, щоб вони користувалися тільки літературними відповідниками. Запорукою успішної роботи над подоланням діалектизмів є не тільки бездоганне володіння літературною мовою, а й знання вчителем усіх особливостей місцевих говірок.

Однією з ланок лексичної роботи в 5-9 класах є ознайомлення учнів з архаїзмами та історизмами. На заняттях з мови таке ознайомлення важливе й можливе завдяки реченням і текстам, що використовуються для пояснення й закріплення матеріалу. Ця робота проходить поетапно: 1) учитель з’ясовує значення слова і причину його архаїзації, бо те чи інше слово архаїзмом стало тільки в певний період; 2) пояснюється стилістична роль цих слів; 3) відзначаються особливості правопису, зокрема тоді, коли в написанні є якась специфіка [2, с. 51-53].

У текстах, де відображено певну історичну епоху, природно зустрічаються слова, що на сьогодні вже стали архаїзмами. Наприклад, слова, які відбивають особливості суспільно-політичного устрою, військової організації і спорядження в Україні в XVI – XVIII: *гетьман*, *кошовий*, *сотник*, *козак*, *сердюк*, *самопал*, *джура*, *гайдамака*, *запорожець*, *пищаль*, *ратище*, *келех*. Учитель вказує, що з введенням цієї лексики можна краще відчуті відповідну історичну епоху, її суспільно-політичний устрій, побут.

Архаїзми та історизми на уроках мови зустрічаються на прикладах, на яких з’ясовується і закріплюється матеріал. У цих випадках потрібно вказати, з якого твору взятий приклад і про що в ньому (творі) розповідається. Потім розкривається значення, а при потребі й стилістична роль архаїзмів.

Спеціальна робота над неологізмами в школі не проводиться. Проте з цією категорією слів необхідно познайомити учнів. Учитель, розповідаючи про архаїчну чи історичну лексику, обов’язково повинен

відзначити, що лексика української мови весь час розвивається, збагачується. Окремі слова випадають з активного словникового складу, архаїзуються, бо виходять з ужитку відповідні поняття. Проте з'являється багато нових слів, які відбивають бурхливий ріст і розвиток науки, техніки, виробництва, культури. Це легко проілюструвати прикладами з побутової, виробничої, суспільно-політичної лексики. У побут давно увійшли радіо, телебачення, отже, стали загальнонародними надбаннями слова: *радіо, радіоприймач, антена, телевізор, стабілізатор, електрична лампа,, вимикач*. На зміну старому сільськогосподарському знаряддю прийшло нове, тому-то й вийшли з активного вжитку слова *рало, соха, дряпак*, а з'явилися неологізми: *культиватор, трактор, комбайн*.

Одним із важливих засобів вивчення лексикології в школі є використання словників. У світ словників школярів треба вводити поступово, разом з вивченням лексичних понять на уроках української мови. Це означає, що школяр усе глибше знайомиться зі словником у процесі тривалої роботи з ним. В обіг практичного застосування потрібно вводити різні види словників поступово, а не зразу. Протягом навчання в школі учні знайомляться з чималою кількістю лексикографічних праць. Словник на уроках мови виконує подвійну роль – як довідник і як навчальний посібник, на базі якого формуються ті чи інші вправи з розвитку усного мовлення. Наприклад, після вивчення теми “Лексика” в 5 класі можна запропонувати учням виконати усні вправи, використовуючи відповідні словники:

1. Доберіть синоніми до слів *ополонка, трава, орати, оселя, оселятися, остерігати*.

2. У словосполученнях *чисте небо, чиста вода, чиста мова, чисте повітря, чистий комірець* замініть слова *чисте, чиста, чистий* відповідними синонімами.

3. До поданих слів іншомовного походження доберіть синоніми – українські відповідники: *реферат (доповідь), екзамен (іспит), економний (ощадливий), рецензія (відгук)*.

Значний вплив на збагачення лексики учнів може мати використання на уроках мови спеціальних словникових настінних таблиць. Ними можна ілюструвати різний лексичний матеріал: ряди слів – синонімів, омонімів, антонімів; фразеологізми.

Мовлення дітей при постійному користуванні словниками збагачується новими словами, мовленневими зворотами, виразами. У багатьох учнів з'являється потреба, необхідність пізнання рідного слова. Продовжувати процес збагачення мовлення школярів можна за допомогою інших засобів навчання лексикології: розширювати словниковий запас дітей, учити їх правильно висловлювати думки, глибоко відчувати красу мови допоможе народна гра. Лексика в народних іграх надзвичайно різноманітна. Сюди увійшли численні тематичні групи слів, що відображають умови життя, особливості

світобачення й світосприймання українців. У народних іграх широко представлена діалектна лексика, що несе виразні ознаки територіальної приналежності. Наприклад: *бараболя, свояки, господиня, багацько*. Разом з тим, мовлення народної гри не є копією того діалекту, де вона виникла, воно наближається до літературного, з його художнім стилем.

У народних іграх часто зустрічаються слова-синоніми (*впала, припала; живі, здорові; тіштесь, смійтесь*), що теж сприяють збагаченню та уточненню словника дітей. А вигуки (*гей, гей; так, так*) та пестливі суфікси (*голуб'ята, травичка, огірочки, морквиця*) надають мові експресивності, емоційності.

Народна гра багата на: порівняння (*личко, немов скляночка*); образні вислови (*діти-квіти, весна-красна*); епітети (*сизокриля, молоденькая*); фразеологічні звороти (*підскоч до раю, коцюбою обернуся*); специфічно побутову лексику: *свитка, торочки, макогін, ослін, миска* тощо; архаїзми та історизми: *пономар, староста, дукати, копа, гребінка, коцюба*.

За допомогою народних ігор діти ознайомлюються з професійною лексикою. Так, у текстах до гри "Мак" є слова: *виорав, посіяв, молоти*; до гри "Редька": *скопай, посади, посапай, підгорни, вирви, прополи*; до гри "Шевчик": *шкіру мочить, шкіру потягає, гвіздки забиває, черевички шиє*.

Так, уведення лексики в активний словник дітей задля його збагачення рекомендується проводити шляхом застосування народних ігор. Наприклад: "Ірву, ірву горішечки".

Діти, як ви гадаєте, вовк страшний звір чи ні? Чи треба його боятися? Чому? (*Діти висловлюють свої думки*). А зараз я розповім, як діти-пастухи, їх ще називають *вівчарами*, граються на полонинах, коли пасуть овець. Вони не бояться вовка. (*Учитель промовляє зміст гри*). Діти, що означає слово *нітрішечки*? Так, це означає *зовсім*, тобто вовка не бояться зовсім, взагалі. Ще й висміюють вовка, що він у жупані, тому що шерсть у нього темна, наче *жупан* (*показує жупан*). Це верхній одяг, шитий з цупкої вовняної тканини, без коміра, з круглим вирізом. Нижче талії жупан зібраний, виглядає пишно і святково. Його носили як чоловіки, так і жінки. Відрізнялись вони між собою кроєм. Жупан був козацьким одягом (*учні розглядають жупан*).

Далі дітям пропонується гра "Соловейку, сватку, сватку".

... А як же гарно, коли над полем, де червоніють маки, співає соловейко. Тоді здається, що потрапляєш у чудову казку. Цю красу люди описали в такому віршику. Ось послухайте... (*Учитель читає зміст гри*). Це не просто віршик, це гра, де звертаються до соловейка, а ви всі знаєте цю пташку, а хто забув, ось малюнок, нехай пригадає. Питають соловейка: "Чи ти бував, чи ти видав, як поріс мак?". *Бував* – це означає, чи ти був, а *видав* – бачив. Так колись говорили в народі. Соловейко показує, що бував і що видав, як поріс мак. *Поріс* – виріс, став високий.

Запам'ятаєте? А поясніть мені, що означає *видав, бував, поріс?* (*Активізує дітей, запитує слова гри*). Пропонує дітям пограти в гру.

Отже, ми на прикладах проілюстрували значущість народних ігор у збагаченні активного і пасивного словника дітей, показали фрагменти впровадження методики окремих слів практично.

Наступний вид роботи, який доцільно використовувати під час вивчення лексикології на комунікативній основі – це збагачення словникового запасу дітей лексико-семантичними групами. Знання семантики слова, семантичного ряду відіграють важливу роль у поповненні активного словника школярів, у їхньому мовленнєвому розвитку. Адже зв'язне мовлення учнів має ґрунтуватися на словниковому запасі, на вмінні знаходити для вираження думки відповідні лексичні засоби з орієнтацією на стильову особливість тесту. В основному ця робота зводиться до тлумачення змісту слова, а це не сприяє засвоєнню системних зв'язків лексико-семантичних рівнів. Тому основа збагачення словника – введення в мовну свідомість учня тематичних груп, синонімічних рядів, антонімічних пар, емоційно-забарвлених слів, сталих словосполучень, система яких дає змогу дібрати потрібні слова. Учні мають ознайомитися з усіма основними лексико-граматичними розрядами слів, словами, що належать до різних функціональних стилів.

Цю роботу необхідно проводити поетапно: добирати до кожного слова тематичної групи синоніми, антоніми, емоційно забарвлені слова, порівняльні звороти, метафоричні вислови – слова з переносним значенням; опрацювання фразеологізмів, загадок, приказок, прислів'їв, яскравих поетичних рядків, що вводить у світ образної, емоційної мови через розкриття метафоричності вжитих дієслів; використовувати слова лексико-семантичних груп у монологічних і діалогічних висловлюваннях.

Наведемо приклад, як на уроці можна схарактеризувати собаку як домашню тварину.

1. Конкретні ознаки: *голосистий, різнобарвний, довгохвостий, довгоногий, довгошій, забіякуватий, гостроносий, коротковухий.*

2. Образні ознаки: *працьовитий, жартівливий, легковажний, неслухняний, срібноголосий, спокошений, гонористий, дзвінкоголосий, співучий, безголосий, дрімливий, хвалькуватий, шинохутровий, бадьорий, лихий, вірний.*

3. Конкретні дії: *гавкає, бігає, спить, вигрібає, п'є, будить, прогинається, б'ється, підстрибує, вие.*

4. Образні дії: *настовбурчився, носить, пробуджується, будить, скликає, накондубасився, розчепірів, танцює, замисив, поставив, простудився, об'ївся, перегрівся, нарікає, виграє.*

5. Іменники-синоніми: *собака-друг людини, пес, гавкун, барбос.*

6. Емоційно забарвлені слова: собака – *пишнохутровий, хвалькуватий, дзвінкоголосий, злий*.

7. Метафоричні вислови: собака – *будить, чубариться, вітає, кличе, пританцьовує, б'є (тривогу), сповіщає, виє, зустрічає, перегукується*.

8. Порівняльні звороти: *собака – співає, мов на сурмі грає; голодний, як собака; як собака на сні. Такий співучий, мов будильник громозвучний*.

9. Загадки: *усе розуміє, а сказати не може; хто найвірніший хазяїну?; ні старому, ні молодому не дасть приступити до дому*.

Такий лексико-семантичний підхід до вивчення мови поглиблює знання дітей, учить уважно ставитися до вибору слів у власному мовленні. Використання системних лексичних об'єднань дає змогу школярам усвідомити, що лексичне значення слова несе не лише певне поняття, а й залежить від граматичних ознак тієї частини мови, до якої належить, від контексту, в якому вжито, від зв'язку з іншими словами.

Отже, вивчення лексики в школі на комунікативній основі 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. Описані форми роботи мають посісти помітне місце в лексичній роботі на аспектичних уроках і на уроках мовленнєвого розвитку в основній школі. Добре поставлена робота в цьому напрямку не тільки збагачує лексичний запас учнів, а й збуджує в них інтерес до предмета, розвиває мислення, чуття стилю, запобігає мовним помилкам, підносить культуру усного і писемного мовлення, навчає школярів орієнтуватися в різних життєвих ситуаціях. *Перспектива дослідження* полягає в з'ясуванні особливостей засвоєння лексики української мови учнями різних типів шкіл.

Література

1. **Бондаренко С.** Вивчення розділу “Лексика” у 5 класі / С. Бондаренко // *Методика викладання української мови і літератури. Республіканський науково-методичний збірник*. – К., 1990. – Вип. 11. – С. 83 – 87. 2. **Голуб Н.** Лексика усного мовлення учнів 5 – 7 класів / Н. Голуб // *Дивослово*. – 1997. - №1. – С. 51 – 53. 3. **Культура української мови** : довідник / за ред. В. М. Русанівського. – К. : Либідь, 1990. – 304 с. 4. **Новосьолова В.** Робота над збагаченням мовлення учнів емоційно забарвленою лексикою на уроках рідної мови в 5 класі / В. Новосьолова // *Українська мова і література в школі*. – 2003. - №5. – С. 26 – 28. 5. **Українська мова**. 5-12 класи: Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Укладач. : Г.Т. Шелехова та інші. – К. : Ірпінь: Перун, 2005.– 176 с.

Ляшкевич А. Комунікативне спрямування вивчення лексикології в основній школі засобами специфічних форм роботи

У статті з'ясовується значущість вивчення лексикології в основній школі на комунікативній основі. Наводяться приклади та аналізуються специфічні форми роботи на уроках з української мови, що сприяють збагаченню лексичного запасу учнів, збуджують в них інтерес до предмета, розвивають мислення, чуття стилю, попереджають мовні помилки, підносять культуру усного і писемного мовлення.

Ключові слова: комунікативне спрямування, лексикологія, розвиток мовлення, форми роботи, основна школа, лексичний запас.

Ляшкевич А. Коммуникативное направление изучения лексикологии в основной школе средствами специфических форм работы

В статье раскрывается значение лексикологии в основной школе на коммуникативной основе. Приводятся примеры и анализируются формы работы на уроках по украинскому языку, которые содействуют обогащению лексического запаса учеников, возбуждают у них интерес к предмету, развивают мышление, чувство стиля, предупреждают языковые ошибки, повышают культуру устной и письменной речи.

Ключевые слова: коммуникативное направление, лексикология, развитие речи, формы работы, основная школа, лексический запас.

Lyashkevich A. Communicative direction of studing lexicology at elementary school using specific forms of work

The importance of communicative lexicology at elementary school is stated. Examples are made and the forms of work are analysed on lessons on Ukrainian. These examples enrich students' vocabulary, increase motivation, develop thought, sense of style, linguistic errors warn, promote the culture of verbal and writing speech.

Key words: communicative direction, lexicology, development of speech, forms of work, basic school, lexical supply.

УДК 37.046.16:811.161.1+81'373

О. Милостивая

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ У УЧАЩИХСЯ
5-х КЛАССОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

В понятие культуры речи входит знание реальной системы языка с точки зрения исторического развития и умений на этой основе давать нормативные оценки языковым явлениям, осуществлять научно-обоснованную регулятивную лингвистическую функцию.

Ведущая роль слова в системе языковых средств определяет его как основную стилистическую единицу.

Изучение научной нормализации русского литературного языка, повышение культуры устного общения, популяризация лингвистических знаний является актуальной задачей в современном обществе.

„Две взаимосвязанные задачи стоят перед языковедами, писал С. Ожегов, – создание пособий, доступных широким слоям трудящихся, и одновременная теоретическая разработка языковедческих проблем, непосредственно относящихся к вопросам языковой нормализации и, тем самым, к вопросам повышения культуры речи” [1, с. 265].

Однако в понятие высокой культуры речи включается не только твердое знание норм литературного языка, позволяющее правильно и точно высказать свои мысли, но и умение излагать их выразительно, стилистически дифференцированно, т.е. владеть законами литературного языка в полном их объеме. Изучение проблем культуры языка должно касаться речевой жизни и культурной истории народа. Этот аспект теории культуры речи связан с именами таких известных отечественных языковедов, как В. Виноградов, П. Головин, Л. Булаховский, С. Обнорский, Е. Истрина, С. Ожегов, Р. Аванесов и др.

Теоретические работы академика В. Виноградова создали прочную базу для изучения вопросов нормализации языка как самостоятельного научного направления в языкознании. Обычно термин “культура речи” употребляется как синоним термина “культура языка” [2, с. 14]. Однако в языкознании существует традиция разграничивать “культуру языка” и “культуру речи”. Под последней понимают конкретную реализацию языковых свойств и возможностей в условиях повседневного и массового общения. Одной из важнейших задач, ставших перед лингвистами, оказалась установление и кодификация норм русского литературного языка. П. Головин соотносит целесообразность и норму, считая их регуляторами человеческой речи [3, с. 151]. Идея разграничения двух принципиально различных аспектов культуры языка в языкознании принадлежит Г. Винокуру. Впервые она была высказана в общем виде в книге “Культура языка” (1929), а затем конкретизирована в статье “Из бесед по культуре речи” (1945) [4, с. 221].

Цель публикации – проанализировать пути формирования речевой культуры учащихся средней школы.

В понятие культуры речи входит знание реальной системы языка в ее историческом развитии и умение на этой основе давать нормативные оценки языковым явлениям, осуществлять научно-обоснованную регулятивную лингвистическую функцию.

Культура речи как общественная наука предполагает широкое лингвистическое воспитание и массовое стилистическое просвещение.

Поэтому в практике школьного образования особую актуальность приобретают вопросы, связанные с созданием методики формирования лексических навыков в процессе усвоения всех четырех видов речевой

деятельности (аудирования, чтения, говорения, письма) с учетом речевой культуры учащихся.

Формирование речевой культуры предполагает необходимость коррекции таких умений, как: 1) правильно выражать свои мысли, 2) целенаправленно употреблять слова и выражения, 3) умение выбирать слова в соответствии с темой высказывания и ситуацией общения.

В обучении учащихся речевой культуре на уроках русского языка, на наш взгляд, необходимо соединить в системе тренировочных упражнений два основных регулятора речевой деятельности: норму и коммуникативную целесообразность.

Вся работа, направленная на формирование культуры речи, строится с учетом общего представления учащихся о языке (его происхождении, строении, развитии) и речи, а также в овладении орфоэпическими, лексическими, грамматическими нормами литературного языка, являющиеся важными составляющими элементами речевого развития. Чтобы правильно организовать эту работу, необходимо определить ее место в общем процессе обучения школьников русскому языку.

Одним из условий формирования речевой культуры является знание учащимися того факта, что слово может иметь одно или несколько лексических значений.

Однозначные слова способны называть только одно какое-то понятие, одно явление действительности, один признак и т.п. Заметим, что однозначных слов в русском языке немного. Обычно это термины: *азот, гипотенуза, катет, метафора, орфография, тайм, зернохранилище*; некоторые слова с конкретным значением, употребляемые в разговорной речи: *дрожжи, дрова, автобус* и др.

Многозначность, или полисемия, представляющая одну из основ яркости и выразительности русской лексики, является принадлежностью многих однозначных слов русского языка. Особенно часто многозначными оказываются слова исконно русского характера и длительного употребления: *сердечный* (человек, прием, тайна, привет); *глухой* (старик, голос, переулочек, ночь, ропот); *дом* (деревянный, хлопотать *по дому*, *Дом культуры*, *Пушкинский дом*).

Основным пластом словарного материала современного русского языка являются исконно русские слова, образующие основную часть его богатства и глубокое национальное своеобразие.

Под исконно русским словом понимается всякое слово, возникшее в русском языке или унаследованное им из более древнего языка-источника, независимо от того, из каких этимологических частей (исконно русских или заимствованных) оно состоит (ср. исконно русские слова *шоссейный, маникюрша, форсить* и заимствованные из французского языка слова *шоссе, маникюр, форс*).

Среди исконно русской лексики следует различать несколько пластов, имея ввиду время появления их в языке: слова общеславянские,

восточнославянские (или древнерусские) и собственно русские. Наиболее богато среди общеславянских слов представлены имена существительные: *борода, бок, волос, голова, губа, грива, зуб, лапа, лицо, сын, отец, брат, ветер, гром, гроза, береза, береза, весло, зерно, гончар, жнеи, грех, вера* и др.

К числу необходимых условий формирования речевой культуры относим ознакомление учащихся с прямым и переносным значением слов.

Понимание учащимися того, что в слове может быть несколько лексических значений, помогает обучить их умению давать толкование лексического значения слова в зависимости от употребления его в контексте.

Прямые значения слов учащиеся могут определить вне контекста, вне связи с другими словами. Для понимания переносного значения важно учитывать, что оно возникает в том случае, если говорящий сознательно переносит название с одного явления действительности на другое на основе общности признаков.

Формирование речевой культуры учащихся на уроках русского языка предполагает ряд определенных заданий: определение прямого и переносного значения слов, работа с именами собственными, умение пользоваться толковыми словарями.

Рассмотрим эти задания.

1. Составьте словосочетания так, чтобы каждое из данных слов было употреблено в прямом и переносном значении.

Горизонт, лес, голос, море; теплый, черный, сердечный; победить, оступиться, завоевать.

2. Найдите слова, употребленные в переносном значении. Какова их роль?

1. Мечта всегда крылата – она обгоняет время. 2. Жизнь человеческая замерзла бы на одной точке, если бы юность не мечтала. 3. Без мечты остаться страшно с сердцем опустелым.

Обратимся к именам собственным в названиях кораблей.

1. Приведите примеры имен собственных в названиях кораблей.

Постарайтесь эти названия объяснить (“Император Франц”, “Слава Екатерины”, “Александр”, “Иосиф II”).

Для справок: До конца XIX в., главным образом, использовались имена царствующих лиц и их приближенных. В конце XIX в. корабли называют именами полководцев, флотоводцев и моряков-героев, это стало традицией. Появились имена адмиралов, генералов “Капитан Мышевский”, “Капитан Вавилов”, “Петр Шмидт” и др.

2. Подумайте, скажите, чьими именами называли корабли в начале XIX в. (“Диана”, “Тектор”, “Аврора”, “Меркурий”, “Паллада”). Приведите примеры из античной мифологии. Вспомните имена богов Древней Греции.

Для справок: Господствующим стилем в начале XIX в. стал классицизм, который характеризовался обращением к образам античности как к норме. Классический подход проявился и при выборе названий кораблей.

3. Послушайте пословицы, запишите их и выполните указанные задания:

а) пользуясь толковым словарем, объясните лексическое значение слова “адмирал”. Чему учат эти пословицы?

Умей быть матросом, чтобы стать адмиралом (рус.)

Из капралов не производят в адмиралы (рус.)

И адмиралы службу матросами начинали (рус.)

б) почему слово “берег” является ключевым словом данных пословиц?

Запишите свои примеры пословиц со словом “берег”.

Не назовешь оба берега своими, ни один твоим не станет (осет.)

В море погружайся, но от берега не отрывайся (франц.)

Противоположный берег всегда кажется зеленым (нем.)

Без берега флот и дня не проживет (рус.)

Море вышло, а берега остались (рус.)

в) пользуясь толковым словарем, определите лексическое значение слова “капитан”. Объясните смысл этих пословиц?

Без капитана нет корабля, без корабля нет капитана (рус.)

Капитан на корабле, что бог на небе (рус.)

Старый капитан лучше трех молодых (рус.)

Напишите мини-сочинение, названием которого будет одна из указанных пословиц.

Процесс формирования речевой культуры учащихся 5-х классов будет успешнее, если организовать систематическую работу над словом с учетом расширения кругозора школьников, воспитания у них внимания к неизвестным словам, привычки и умения работать со словарями разных типов.

Следует иметь в виду, что лексический материал учащиеся запоминают лучше и правильнее, если при восприятии слова по возможности работают все анализаторы: слуховые, зрительные, моторно-двигательные. Поэтому новые слова должны быть произнесены учителем, учащимися, записаны деть после необходимого орфоэпического и орфографического анализа.

Таким образом, вопросы упорядочения словоупотребления и произношения приобрели большое значение, приняли характер борьбы за повышение культуры речи, за правильность и точность языка, за умелое пользование всеми выразительными средствами языка. *Развитие исследования* связываем с разработкой соответствующего методического пособия для учителей и учащихся.

Литература

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка. / С. И. Ожегов. – М. : Русский язык, 1978. – 265 с. **2. Виноградов В. В.** Русский язык. Грамматическое учение о слове. – 2-е изд. / В. В. Виноградов – М. : Высшая школа, 1972. – С. 14. **3. Головин Б. Н.** Как говорить правильно. Заметки о культуре русской речи. / Б. Н. Головин – М. : Высш. шк., 1988. – С. 151 – 156. **4. Винокур Г. О.** О задачах истории языка. В кн. Винокур Г. О. Избранные работы по русскому языку. / Г. О. Винокур. – М. : Учпедгиз, 1959. – С. 221 – 223.

Милостива О. Методологічні особливості формування мовної культури в учнів 5-х класів на уроках російської мови

У статті запропоновано шляхи формування мовленнєвої культури учнів середньої школи. Робота над основними видами мовленнєвої діяльності передбачає вирішення цілого комплексу теоретичних і практичних проблем, що є необхідною умовою удосконалення мовної культури.

Ключові слова: культура мовлення, мовленнєвий етикет, лексичні навички.

Милостивая О. Методологические особенности формирования речевой культуры у учащихся 5-х классов на уроках русского языка

В статье предложены пути формирования речевой культуры учащихся средней школы. Работа над основными видами речевой деятельности предполагает решение целого комплекса теоретических и практических проблем, которые необходимы для усовершенствования языковой культуры.

Ключевые слова: культура речи, речевой этикет, лексические навыки.

Milostlyva O. Methodological features of forming vocal culture on the lessons of Russian on the 5-th grade

The work over the basic kinds of speech activity provides the solving of the complex of theoretical problems, which is a necessary condition of improvement of speech culture.

Key words: speech culture, speech etiquette, lexical skills.

УДК [375.5.016: 811.161.1]: 81'23

Н. Мишатина

**ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ
ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ ОСВОЕНИЯ БАЗОВЫХ
КОНЦЕПТОВ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Лингвоконцептоцентрический подход в формировании национальной культурно-языковой личности школьника, ориентированный на триаду «язык – сознание – духовная культура» и по своей сути являющийся метапредметным понятием, становится приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества. Развитие его относится к тем «точкам роста», которые формируют инновационный «образ методики» XXI века в соответствии с культурно-философской концепцией языка («язык – дом духа» и «пространство мысли» - Ю.С. Степанов), отвечающей потребностям антропоцентрической науки новейшего времени. Становление лингвоконцептоцентрического подхода связано с развивающейся на стыке лингвокультурологии и когнитивной лингвистики лингвоконцептологией, которая синтезирует в себе идеи философского анализа познаваемого мира, когнитивного моделирования действительности, культурологического описания этнической и социально-групповой специфики миропонимания, семантического структурирования реальности.

В образовательных стандартах второго поколения русский язык рассматривается как основа формирования гражданской идентичности и толерантности в поликультурном обществе. Поэтому лингводидактическая идея *языкового сопровождения процессов становления личности и языкового воздействия на формирование мировоззрения школьника*, реализация которой предполагает оптимальную координацию в процессе обучения вербально-семантического, тезаурусного и мотивационно-прагматического уровней владения языком, становится одной из методологических основ стратегии развития филологического (шире – гуманитарного) образования. Ее реализацией обусловлен постепенный разворот современной методики в сторону системного освоения концептов русской культуры, что позволит эффективно решать проблему формирования концептуальной системы ученика и обучения вариативному и ситуативно обусловленному представлению актуальных смыслов в процессе активной культурно-речевой (ценностно-ориентационной) деятельности.

В методической интерпретации национальный концепт – это вербально выраженная содержательная единица национального

сознания, которая включает понятие, но не исчерпывается им, обогащается культурными смыслами и индивидуальными ассоциациями и изменяется вместе с развитием отечественного языка и культуры. Опора на выделение в структуре содержания лингвоконцепта *понятийной, образной, значимостной и ценностной* составляющих (В.И. Карасик, С.Г. Воркачев), акцентуация его прецедентных свойств, а также четырех этапов освоения концепта (*ассоциативно-интуитивного, словарного воплощения концепта, текстовой/художественной коммуникации, индивидуального речевого смыслотворчества*) позволяют обогатить современную методику развития речи, расширить спектр творческих работ такими новыми жанрами, как метафорический портрет концепта, концептоцентрическое эссе, этнопсихолингвистическое портретирование.

Данная статья посвящена учебному этнопсихолингвистическому портретированию в условиях организации диалога культур, в основе которого - моделирование ключевого концепта национального мировоззрения и мироощущения «свои – чужие» (с заменой, разумеется, имени базового концепта «свои – чужие» на «мы – другие»). Речь идет, во-первых, о представлении «своих» о месте среди «других» (оппозиция «мы» - «другие») и, во-вторых, об осознании своих национально-культурных ценностей как отражения русской ментальности (образ «Мы»), «пейзажа русской души» (Н.А. Бердяев).

Работа с базовым концептом культуры «свои-чужие» особенно важна для старших подростков. Именно на этот период приходится возрастной *кризис опасности*, который современные исследователи толерантности определяют как остро проявляемый культурный и социальный *кризис идентичности*: «Кто я, чей, что люблю, чем дорожу, с кем и куда иду». Учителю-словеснику необходимо знать, в каком смысловом контексте этот кризис (характеризующийся также упрощением семантической структуры видения социальных реальностей: *свое – чужое, враг – не враг*) проявляется и помогать выстраивать ученикам некие смысловые сюжеты, траектории развития в пространстве культуры. В основе построения данных сюжетов лежит интерпретация таких известных культурологических идей и положений, как-то: 1) идея В. фон Гумбольдта о связи языка и мышления народа; 2) введенное в науку Георгием Гачевым понятие «*Космо-Психо-Логос*» в качестве базового понятия в создании национальной целостности, рассматриваемое как единство тела (местная природа), души (национальный характер) и духа (национальный язык, национальная логика мышления) [1, с. 6]; 3) положение Л.Н. Гумилева об *этническом стереотипе поведения* как определяющем динамическом признаке этноса: «именно стереотипы поведения у разных этносов всегда более или менее различны» [2, с. 12]; 4) идея Вяч. Иванова о диалектике «родного» и «вселенского»: только в единственном и через единственное открывается для любви «всеобщее и вселенское»; «в глубине глубин, нам

не досягаемой, все мы – одна система вселенского кровообращения, питающая единое всечеловеческое сердце» [3, с. 349]; 5) этический императив Вл. Соловьева: «люби (в этическом смысле) все другие народности, как свою собственную», ибо как отдельный человек, так и народ в целом может спастись, только помогая другому человеку или народу [4, с. 69]; 6) толерантность как важнейшая категория философии ненасилия.

Прием психолингвистического портретирования, взятый из психолингвистики и широко используемый в методике преподавания русского языка как неродного [5], реализуется нами в системе *лексических и грамматических лингвокультурологических задач* (далее по тексту – ЛКЗ), под которыми нами понимаются учебные задачи на достраивание (или восстановление) недостающих фрагментов ценностно-языковой картины мира в тезаурусе и дискурсе языковой личности школьника.

Применительно к этнопсихолингвистическому портретированию основное назначение лексических ЛКЗ - показать, как родной язык («самоговорящее устройство» - в определении Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) рассказывает о «своих» и «других». Эти задачи представлены тремя типами национальных «портретов» и «автопортретов», через которые проходят разные культурные коды [6, с. 9]: а) *художественно-мифологические портреты* (лингвокультурологический анализ национальных характеров в фольклорных текстах и текстах русской литературы); б) *философские портреты* (сравнительные портреты *своих* и *других* глазами русских и западных философов); в) *сниженные* (= иронические) *автопортреты* (прежде всего на основе анализа фразеологических сочетаний и пословиц).

В качестве примера можно привести ЛКЗ, связанную с осмыслением национального автопортрета (из серии «С улыбкой о себе»). Читая текст:

Ведь мы, русаки, созданы вовсе не для того, чтобы, фигурально выражаясь, обедать, а для того, чтобы красиво поговорить. Ребята на том конце пускай покушают за наше здоровье, а мы за их здоровье какую-нибудь идеологию разовьем... (В.Пьецух. Я и XX век, или Пир продолжается), -ученики пытаются передать голосом авторскую иронию. При этом они ощущают иронию и в противопоставлении «*русаки – ребята на том конце*», и в неожиданном использовании устаревшего слова *русаки* (по Далю: *русаки* – вообще русский человек), и в выборе контекстуальных синонимов и антонимов (оригинально обыгрывающих второстепенность материального для русских: *обедать, покушать – поговорить, развить идеологию*), и в использовании неопределенного местоимения (*какую-нибудь идеологию*), подчеркивающего склонность русских к решению «общих вопросов».

На етапе кризиса опасности особое место занимает также моделирование старшеклассниками *аллегорических портретов интолерантности* («триада враждебности») включает в качестве своих эмоциональных характеристик *гнев, презрение и отвращение*, создающие очаги напряжения) и *толерантности* («триаду толерантности») составляют соответственно *доброта, уважение и симпатия*). Уместно напомнить, что К.Д. Ушинский, подчеркивая социальный смысл эмоций, отмечал, что общество, заботящееся об образовании ума, совершает большой промах, ибо «человек более человек в том, как он чувствует, чем как он думает». Полезным представляется и проведение юными гражданами *лингвоэкологической экспертизы портретов «других» и «своих» на страницах СМИ*, разграничение бесспорно толерантных слов и выражений и слов, обозначающих отклонения от толерантных норм межэтнических отношений (типа *люди кавказской национальности, русские совки*).

Что касается грамматических ЛКЗ, то они связаны в первую очередь с изучением раздела «Синтаксис». Доминанта здесь - грамматические конструкции, играющие центральную роль в определении специфичных для русского языка способов мышления. В качестве иллюстрации выделим только несколько национальных особенностей структурирования мысли русскими, которые осмысляются и переживаются школьниками в процессе диалога разных языковых картин мира в рамках поиска ответа на вопрос: «Что значит *думать по-русски?*» (известно признание В.И. Даля: «Кто на каком языке думает, тот к тому народу и принадлежит. Я думаю по-русски!»)

- Безличные конструкции, рассматриваемые в качестве грамматической метафоры русской ментальности, с позиции которой «личностное начало» интерпретируется не в терминах деятельности и волевого контроля, как в европейских языках, а в терминах «созерцательности», рефлексии, глубины внутреннего пространства. О результате такого опыта созерцания проникновенно сказано М.Ю. Лермонтовым, когда *И счастье я могу постигнуть на земле,/ И в небесах я вижу Бога...*

- Реализация принципа утверждения в отрицании (русское «не то, а...», а не европейское «это есть то-то») как формула русской логики («Нет, я не Байрон, я другой...», «Умом Россию не понять...»). Истоки национального типа мышления Георгий Гачев видит в русском космосе, рождающем воспетую еще Гоголем *беспредельную русскую мысль*. В XX веке Вячеслав Иванов подчеркнул в *русском уме* сочетание ясности и глубины здравого смысла (что питается глубинной правдою Матери Сырой-Земли) и духовности (источник которой – христианская вера): *Он здраво мыслит о земле,/ В мистической купаясь мгле...*

- Категоричность русской речи как характерная особенность национальной модели речевого поведения, которую Николай Бердяев, как известно, связывал с «недостаточным развитием личного начала в русской жизни».

- Мышление в диалоге (в отличие от свойственного для западного человека *мышления в монологе*, т.е. *суждения*), в центре внимания которого всегда находилось *слово* как символ – *Логос*, которое «разворачивается в понятие только в общении: диалог заменяет суждение» [7].

Этнопсихолингвистическое портретирование относится к жанру эссеистики. Оно близко к придуманному Г.Гачевым научно-художественному жанру *жизнемысли*, в котором «одновременно совершаются: познание предмета и Сократово познание самого себя», происходит «привлечение» отвлеченного мышления «к ответственности перед собой как человеком живущим» [1, с. 29].

«Ничего более русского, чем язык, у нас нет». Эта фраза А. Битова, повторенная в книге академиков Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура» (2005), из разряда общих и абстрактных должна перейти для учеников в разряд конкретно осмысленных и лично пережитых. Изучение же родного языка как «дома бытия духа» и «пространства мысли» (Ю.С. Степанов) дает нашим ученикам и *разум культуры*, и уроки языковой и речевой толерантности. Учебное портретирование *своих* и *других*, позволяющее изучать язык как национально-культурный феномен (на уровне лексики и словообразования, морфологии и синтаксиса), – основа серьезного, глубокого, страстного и критического осознания новым подрастающим поколением психологии русского народа, того ее качества, которое названо *русскостью* (термин Д.С. Лихачева). «Проблемное поле», создаваемое в ходе решения учениками лингвокультурологических задач, активизирует процесс самостоятельных поисков и размышлений, выработки собственной гражданской позиции, способности видеть и оценивать проблему из «разных горизонтов» (в понимании Х.-Г. Гадамера). Именно нестандартное, продуктивное, поисковое мышление обеспечивает эффективный диалог формирующейся личности с миром и социумом. Очевидно, только в контексте гармонизирующего диалога (в процессе которого «смысл должен быть найден», а «не может быть создан человеком» - В. Франкл) можно говорить о результативности профилактических нравственных прививок от проявлений национализма (как «зоологического факта» - Вл. Соловьев), шовинизма, ксенофобии.

Таким образом, проблема формирования толерантной языковой личности школьника является актуальной. *Развитие исследования* соостоит в разработке системы упражнений для создания модели «этнопсихолингвистического портретирования» с позиции лингвоконцептоцентрического подхода.

Литература

1. **Гачев Г.** Национальные образы мира. Космо-Психо-Логос / Г. Гачев . – М.: Издательская группа «Прогресс»-«Культура», 1995. – 480 с.
2. **Гумилев Л.Н.** География этноса в исторический период / Л.Н. Гумилев. – Ленинград, «Наука», 1990. – 280 с.
3. **Иванов В.** Родное

и вселенское / В. Иванов. – М. : Республика, 1994. – 428 с.
4. Соловьев В.С. Оправдание добра. Нравственная философия : соч. : в 2-х т. – Т. 1. – М. : «Мысль», 1990. 5. Воробьев В.В. Лингвокультурема как единица поля / В.В. Воробьев // Русский язык за рубежом. – 1994. – № 4. – С. 75 – 81. 6. Автопортрет славянина. – М. : Инд-рик, 1999. – 258 с. 7. Колесов В.В. Язык как действие: культура, мышление, человек / В.В. Колесов // Разные грани единой науки: ученые – молодым славистам. – СПб., 1996.

Мишатина Н. Формування толерантної мовної особистості школяра в умовах засвоєння базових концептів російської культури

У центрі статті – проблема формування толерантної мовної особистості школяра. Автор уводить методичне поняття «етнопсихолінгвістичне портретування» і розкриває його сутність із позиції лінгвоконцептоцентричного підходу.

Ключові слова: лінгвоконцептоцентричний підхід, лінгвокультурний концепт „свої-чужі”, етнопсихолінгвістичне портретування, лінгвокультурологічне завдання.

Мишатина Н. Формирование толерантной языковой личности школьника в условиях освоения базовых концептов русской культуры

В центре статьи – проблема формирования толерантной языковой личности школьника. Автор вводит методическое понятие «этнопсихолингвистическое портретирование» и раскрывает его сущность с позиции лингвоконцептоцентрического подхода.

Ключевые слова: лингвоконцептоцентрический подход, лингвокультурный концепт «свои-чужие», этнопсихолингвистическое портретирование, лингвокультурологическая задача.

Mishatina N. Forming tolerant linguistic personality of a student mastering basic concepts of the Russian culture

The center the article is a problem of forming tolerant linguistic personality of a student. The author introduces the methodical concept «ethno-psycho-linguistic portraying» and exposes its essence regarding lingvoconceptological approach.

Keywords: lingvoconceptological approach, lingvocultural concept«it-stranger», lingvoculturological task.

УДК: 811.161.2 : 373.5

Н. Мордовцева

**ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ ДО ВИВЧЕННЯ
РІДНОЇ МОВИ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА ОСНОВІ
НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНИХ ТЕКСТІВ**

Забезпечення мотивації навчання рідної мови – складова мети курсу української мови початкової школи. Якщо учень не хоче вчитися і його актуальні інтереси, запити, прагнення не пов'язані безпосередньо з навчанням, то виховний вплив учителя, його зусилля не дають бажаних результатів.

Формування позитивної мотивації повинно розглядатися вчителем як спеціальна задача. Як правило, мотиви пов'язані з пізнавальними інтересами учнів, потребою в оволодінні новими знаннями, навичками, вміннями. Тому для організації ефективного процесу навчання молодших школярів рідної мови необхідно обирати такі форми уроку, які будуть стимулювати діяльність учнів.

Метою статті є формування позитивної мотивації до вивчення рідної мови учнів молодших класів через засвоєння методично адаптованого, поданого в науково-популярній формі з використанням засобів образності лінгвістичного матеріалу.

Мотиваційному аспекту навчання останнім часом приділяється достатньо уваги в психологічній і педагогічній літературі, оскільки саме мотиваційна сфера є джерелом найрізноманітніших виявів активності учнів, їх самостійності та ініціативи в процесі пізнання (М. Алексеева, Н. Бабич, І. Бех, Д. Богоявленський, М. Божович, М. Вашуленко, Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Махмутов, І. Підласий, С. Рубінштейн, О. Савченко, О. Хорошковська, Т. Шамова, Г. Щукіна та ін.); проводяться дослідження щодо місця й ролі творчого мислення у формуванні позитивної мотивації навчання школярів (А. Дусавицький, Б. Ельконін, Л. Занков, К. Костючок, Д. Ніколенко).

Питання впливу системи вправ, у тому числі й на основі навчально-пізнавальних текстів на розвиток мотивації вивчення молодшими школярами рідної мови ще не було предметом спеціального дослідження, хоча більшість науковців розглядає творчу діяльність учнів як вирішальний фактор розвитку мотивації. Лінгводидактичний аспект роботи з навчально-пізнавальними текстами передбачається у зв'язку з розв'язанням проблем розвитку зв'язного мовлення учнів (А. Богуш, Л. Варзацька, М. Вашуленко, Г. Іваницька, Т. Ладиженська, В. Капінос, В. Мельничайко, М. Стельмахович, О. Хорошковська); лінгвістичного аналізу художнього тексту (І. Ковалик, М. Крупа, В. Мельничайко, І. Чередниченко та ін.); словесної творчості (В. Данилов,

В. Добромислов, В. Масальський, О.Савченко, О.Сухомлинський, К.Чуковський).

Серед пізнавальних мотивів керованим і найзначнішим є пізнавальний інтерес, який виникає і зміцнюється лише в ситуації пошуку нових знань, інтелектуальної напруги, самостійної діяльності. Тому, якщо перед учнями ставляться лише готові цілі, а знання лише повідомляються і закріплюються, активність згортається, інтерес згасає. Для підтримки пізнавальних інтересів надзвичайно важливо стимулювати емоції, інтелектуальні почуття, їх потужним джерелом є емоційність навчального змісту [13].

Для формування мотивів навчання потрібна раціональна організація навчально-виховного процесу, при якій школярі виступали б активними учасниками пізнавального процесу. У дітей з'являється внутрішня потреба до учіння, позитивне ставлення до навчального процесу в тому випадку, якщо вони мають можливість зайняти активну позицію у навчально-пізнавальній діяльності. Для цього потрібно зрозуміло викладати матеріал, вміло організувати самостійну роботу для оволодіння знаннями, уміннями й навичками, показувати практичну значимість навчального матеріалу, добирати цікаві тексти з різних стилів рідної мови, формувати життєво важливі вміння (написати твір, скласти діловий документ, план прочитаного твору та ін.), вміло поєднувати різні методи і прийоми, навчання та способи навчальної роботи, створювати проблемні ситуації, використовувати елементи зацікавленості, вдаватися до гумору, викликати емоції, переживання подій тощо [13].

Оскільки серед пізнавальних мотивів першорядне значення має інтерес до знань і процесу їх набуття, учителі початкових класів повинні організувати навчальний процес з рідної мови так, щоб максимально зацікавити учнів змістом мовного матеріалу і самим процесом набуття мовних і мовленнєвих знань, умінь і навичок. При вивченні багатьох тем можна зацікавити дітей навчальним матеріалом з мови.

Відбір дидактичного матеріалу та різні види роботи з ним мають допомогти дітям усвідомити мову, як матеріал передачі думки і змісту, відчутти красу слова, виховати потребу у творчості, прагнення до точності, виразності, образності власного мовлення, намагання дотримуватись норм у використанні мовних одиниць різних рівнів мовної системи, бажання навчитись майстерно оперувати мовою.

Навчально-пізнавальні тексти лінгвістичної спрямованості допомагають вчителям зробити навчання рідної мови ефективним процесом, бо в учнів формуються навчально-мовні, правописні та комунікативні вміння і навички, розширюється читацький рівень (дитина, яка більше читає, краще говорить і пише), збагачується мовний запас школярів, відбувається оволодіння мовною нормою, здійснюється усвідомлення неповторності мовної особистості.

Наведемо зразки лінгвістичних текстів та завдання до них:

Побратими

Ви, напевно, вважаєте, що тільки люди можуть бути друзями? А от і ні. Слова також уміють дружити. Дуже часто вони приходять одне одному на допомогу, можуть замінити собою інше слово так, що ніхто й не помітить заміни. Це тому, що значення деяких слів рівнозначне або таке схоже, що їх можна назвати побратимами! Хоч насправді схожі за значенням слова мають свою наукову назву – синоніми.

Одного разу в місті слів був концерт, виступав відомий музикант. Коли концерт закінчився, настав час аплодувати. Але слово «аплодисменти» десь забарилося, замешкалося. І тут на допомогу прийшло слово «оплески». Гучні, тривалі оплески виражали захоплення слухачів чудовою грою музиканта.

Ну й чим, скажіть, оплески гірші від аплодисментів? Звичайно, нічим не гірші. Вони – побратими!

Запитання і завдання.

1. Що таке синоніми? Доберіть до поданих слів рівнозначні:

райдуга — ..., водограй — ..., абетка — ..., видатний — ..., хоробрий — ..., виднокіл — ..., дбати — ..., бентежно — ..., аероплан — ..., пілот — ..., вітрила — ..., журитися — ...

2. Знайдіть серед поданих слів синоніми: *лютий, дбайливий, несамовитий, злий, турботливий, упертий, наполегливий, завзятий, настирний, гнівний, схвильований, збуджений, збентежений.*

3. Напишіть диктант.

Синоніми

Як багато синонімів у нашій українській мові! Райдуга й веселка, пестити й голубити, лагідний і ласкавий. А скільки їх у слова «метелиця»! Хуртовина, хурделиця, завірюха, віхола, завія, заметіль, хуга, хуговій, сніговерть – на всі смаки!

Синоніми прикрашають, збагачують мовлення.

1. Прослухайте лінгвістичний вірш. Дайте відповіді на запитання:

Стрічає аркою між віт

Веселе місто Алфавіт.

Веселе місто Алфавіт.

Йому сьогодні наш привіт.

До нього нам лягає путь, –

У ньому літери живуть.

Живуть там літери в словах.

А кожне слово – звір чи птах,

Травиця чи барвистий цвіт.

Отож в похід

За мною вслід!

Веселе місто Алфавіт.

В нім кожне слово – цілий світ.

В нім кожна літера жива –

Із них складаються слова.

Ви розпізнати їх зуміли?

Запам'ятали? Зрозуміли?

Тоді до зустрічі в книжках.

У букварях і читанках.

Бажає вам щасливих літ

Веселе місто Алфавіт

(Т.Коломієць).

Запитання і завдання.

1. Чи можна назвати почуте висловлювання досконалим?

2. Які недоліки є в ньому? Наведіть приклади.

3. Випишіть ключові слова і словосполучення.

4. Складіть план.

5. На основі вірша підготуйте відповідь з теми “Алфавіт – місто літер”.

Відомо, що засвоєння лінгвістичних визначень та правил, які подаються в шкільному підручнику пов’язано з великими труднощами. Досвід учителів говорить, що використання римованих правил та віршованих визначень, віршів-загадок, віршів-підказок допомагає зробити процес ознайомлення з новим мовним матеріалом більш цікавим, а це у свою чергу викликає інтерес до предмета. Так, вірші-правила спрямовані на те, щоб полегшити вивчення нового матеріалу, зробити його більш доступним, “сухе” правило перетворити в цікавий віршований твір з яскравими образами, ліричними героями. Вірші-загадки допоможуть при первинному засвоєнні лінгвістичних знань та при їх актуалізації. Створюючи чи вивчаючи вірш-підказку, учень повинен чітко уявляти собі непряме визначення будь-якого мовного факту, що допоможе визначити категоріальні характеристики певного мовного явища [6, с.5-6]. Звісно, що віршовані та римовані правила не замінюють науковість, а служать для легшого сприймання навчального матеріалу та створюють на уроці комфортний психологічний клімат. Наприклад, під час повторення синтаксису учням пропонувалося виконати таке завдання:

2. Відгадайте загадки.

*1. Він після речення, цитати
Вмостився, схожий на гачок.*

*Всіх нас примушує питати,
А сам ні пари з уст – мовчок.*

*2. Маленька, менша від мачини,
ні з ким не стану на борню.*

*А при читанні, коли треба,
й людини мову зупиню.*

*3. Злита з хвостиком ця крапка,
невелика, власне, лапка.*

*Робить паузу, всім знайома.
Як вона зветься?*

*4. Що за знак – стрункий, мов стис,
він над крапкою запис,
спонука до поклику.*

Хто ж бо він?

Завдання. На підставі текстів загадок визначте функцію розділових знаків. Відповідь проілюструйте дібраними прикладами.

Звичайно, у межах однієї статті неможливо розкрити всі аспекти роботи з навчально-пізнавальними текстами лінгвістичної спрямованості в початковій школі. Подальшого розв’язання проблеми потребує методика використання лінгвістичних мініатюр, лінгвістичних казок у середніх і старших класах, що забезпечить наступність у вдосконаленні мовленнєвої компетенції учнів.

Література

1. **Боднар О. С.** Лінгвістична казка на уроках української мови 4–6 класи / О. С. Боднар. – Тернопіль: навч. кн. – Богдан, 2007. – 48 с.
2. **Варзацька Л.** Методика розвитку зв'язного мовлення молодших школярів / Л. Варзацька, Л. Шевченко. – Кам'янець-Подільський: абетка, 2001. – 202 с.
3. **Вихованець І. Р.** Таїна слова / І. Р. Вихованець. – К.: Рад. шк., 1990. – 284 с.
4. **Лазаренко Н.** Розвиток пізнавальної активності першокласників у період навчання грамоти // Початкова школа. – 1999. – № 5. – С.13-16.
5. **Методика ігрових занять:** навч. посібник П. М. Олійник, Р. Р. Балан, О. Ф. Вербило та ін. [за ред. П. М. Олійника]. – К.: Вища шк., 1992. – 213 с.
6. **Передрій Г.** Про цікаві завдання й ігрові форми роботи з української мови / Г. Передрій // Дивослово. – 2005. – № 1. – С. 7–14.
7. **Полєвікова О. Б.** Система творчих вправ як засіб розвитку мотивації до вивчення рідної мови у молодших школярів: Автореферат дис. ... канд. пед наук: 13.00.02. / О. Б. Полєвікова; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2004. – 20 с.

Мордовцева Н. Формування позитивної мотивації до вивчення рідної мови в молодших школярів на основі навчально-пізнавальних текстів

У статті розглядається проблема формування пізнавальної мотивації до вивчення рідної мови в початковій школі на основі текстів лінгвістичної спрямованості. Звертається увага на дидактичний потенціал пізнавальних навчальних текстів, а саме лінгвістичних казок, мініатюр, віршів як засобу удосконалення комунікативної компетенції молодших школярів.

Ключові слова: пізнавальна мотивація, лінгвістичний текст, комунікативна компетенція.

Мордовцева Н. Формування позитивной мотивации к изучению родного языка у младших школьников на основе учебно-познавательных текстов

В статье рассматривается проблема формирования познавательной мотивации в изучении родного языка в начальной школе на основе текстов лингвистической направленности. Обращается внимание на дидактический потенциал познавательных учебных текстов, как лингвистические сказки, миниатюры, стихотворения как способ усовершенствования коммуникативной компетенции младших школьников.

Ключевые слова: познавательная мотивация, лингвистический текст, коммуникативная компетенция.

Mordovtseva N. Forming positive motivation to the study of the mother tongue for junior students on the basis of educational-cognitive texts

The article deals with the problem of formation of informative motivation in studying native language in elementary school on the basis of texts of a linguistic orientation. The attention is drawn to the didactic potential of informative educational texts, linguistic fairy tales, miniatures, poems as a means of improvement communicative competence of younger students.

Key words: informative motivation, linguistic texts, communicative competence.

УДК 808.5:371.015

В. Ницета

РИТОРИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Інтеграція України у світове співтовариство, підвищення значущості дієвої, ефективної комунікації спричиняють запит суспільства на теоретичні знання і практичні навички спілкування, правила поведінки, мистецтво діалогу, адже це є запорукою й фактично гарантує успіх у всіх видах життєдіяльності людини. Система освіти має відповідно реагувати на суспільні потреби й орієнтуватися на підготовку фахівців, що володіють високою комунікативною культурою, етикетними нормами поведінки.

Трансформаційні процеси в освіті України пов'язані з підвищенням компетентнісної спрямованості навчання, передусім учнів загальноосвітніх шкіл. Компетентнісний підхід є стрижневою, базовою ідеєю реформування навчально-виховного процесу в сучасному освітньому середовищі. Пріоритетним напрямком модернізації шкільної мовної освіти є введення в навчальний процес курсу практичної риторики, оскільки до цієї науки останнім часом виник суспільний інтерес, що пояснюється всезростаючою потребою суспільства в умінні вправно володіти словом (М. Пентилюк).

Науковці й педагоги-практики нині розробляють ефективні моделі та технології формування у шкільної молоді компетентностей у процесі навчання. Однак на сьогодні в Україні відсутні розробки оптимальних шляхів формування риторичної компетентності учнів, також сама проблема риторичної компетентності опрацьована недостатньо. З огляду на зазначене, вважаємо тему статті актуальною.

Риторику як науку й мистецтво слова вивчали Л. Мацько, Г. Сагач, Є. Ключев, Ю. Рождественський, В. Аннушкін, Н. Іпполітова, С. Мінеєва, О. Сиротиніна, О. Селіванова, Д. Баранник, М. Бахтін, В. Виноградов, Ю. Караулов, В. Карасик та ін. У їхніх працях висвітлено основні риторичні категорії й поняття, лінгвістичні основи риторики. Лінгводидакти М. Пентилюк, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Семенов,

С. Омельчук, Т. Симоненко, Г. Бондаренко, Г. Дегтярьова, А. Ляшкевич, О. Залюбівська, Л. Нечволод, О. Онипченко, Г. Онуфрієнко, та ін. розробили методичні аспекти вивчення риторики на всіх рівнях мовної освіти. Педагоги-практики С. Коваленко, В. Федоренко, Л. Денисюк, Н. Саранді, М. Побелян, М. Степанюк, Т. Марцінко, О. Когут, Е. Палихата плідно працюють на ниві риторичної освіти учнівської молоді, розробляють авторські програми з риторики, програми спецкурсів і факультативів з риторики.

Метою дослідження визначаємо аналіз деяких публікацій науковців із Російської Федерації, означення поняття „риторична компетентність”, окреслення структурних складових риторичної компетентності.

Вважаємо за потрібне насамперед розглянути зміст понять „компетенція” та „компетентність”. В останні десятиліття в педагогіці й методиці з’явилася велика кількість робіт, у яких вживаються зазначені терміни. Теорія й практика компетентнісного підходу виявили невизначеність щодо їх тлумачення. У фундаментальному виданні Академії педагогічних наук України „Енциклопедія освіти” (2008 р.) зроблено дієвий крок щодо узгодження змісту зазначених термінів. Компетенція – „відчужена від суб’єкта, наперед задана соціальна норма (вимога) до освітньої підготовки учня, необхідна для його якісної продуктивної діяльності в певній сфері, тобто соціально закріплений результат. Результатом набуття компетенції є компетентність, яка на відміну від компетенції передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності” [5, с.409]. Компетентність – це набута характеристика особистості, що сприяє успішному входженню молоді людини в життя сучасного суспільства. ... „інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері” [5, с.408].

Зазначене дозволяє зробити певні висновки. Говорячи про програму навчального предмета, стандарти, освітні концепції тощо, варто вести мову про компетенції, оскільки ці документи містять вимоги, норми стосовно навченості учнів. Компетенції можна окреслити, визначити їх зміст, структурувати. Метою ж цілеспрямованої, спеціально організованої педагогічної діяльності є набуття учнями компетентностей як досвіду ефективної діяльності в межах компетенції. Компетентність є результативною особистісною характеристикою людини, а комплекс компетентностей – це сама людина, набутий рівень буття особистості. Тому, якщо говорити про розвиток і формування, варто вживати термін «компетентність», адже не можна розвивати чи формувати норми й вимоги. З іншого боку, розробники норм і вимог визначають напрямки оволодіння цими нормами й вимогами, окреслюють рівні навченості й діяльнісні характеристики школярів (компетентності). Отже, на наш

погляд, здійснюючи педагогічну діяльність у парадигмі компетентнісного підходу, логічно послуговуватися терміном „компетентність”.

Висловлені думки стосовно предмета дослідження співвідносяться з науковими доробками О. Симакової, яка трактує риторичну компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, які визначають здатність до ефективного спілкування, а риторичну компетентність – як володіння людиною цими якостями, особистісним ціннісним ставленням до спілкування та досвідом спілкування, спрямованого на здійснення особистісно й соціально-значущої продуктивної діяльності. До структури риторичної компетентності науковець відносить комплекс складових, серед яких стосовно шкільної мовної освіти виділимо такі: „сума вмій і навичок, що забезпечують процес ефективної комунікації”; „ініціативність у спілкуванні, тобто вміння бути комунікативним лідером” [9]. Таким чином, до риторичної компетентності відносимо сукупність знань про мову, мовлення, спілкування та комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в комунікацію).

Н. Гарифулліна й І. Вяткіна досліджували процес професійної підготовки спеціалістів-нефілологів. Наголошуючи на необхідності підвищення мовленнєвої відповідальності в цьому процесі, науковці пропонують запровадження риторичного підходу задля формування комунікативно-риторичної компетенції (розуміємо – „компетентності”, *В.А. Н.*). До складових комунікативно-риторичної компетентності автори відносять оволодіння орфоепічною, граматичною, лексичною, стилістичною нормами; вироблення точності, логічності, чистоти, доречності, багатства, виразності мовлення [2]. Вважаємо, що не доцільно ототожнювати комунікативну й риторичну компетентності, а зазначені складові скоріше відносяться до культури мовлення, оскільки вони лише опосередковано відносяться до актів комунікації, спілкування.

О. Бабкіна означає риторичну компетентність як коректну мовленнєву поведінку і вважає її невід'ємною частиною комунікативної компетентності. Серед складових риторичної компетентності називає: комплекс знань, умій і навичок, спрямованих на досягнення запланованого прагматичного результату; експресивно-емоційні та логічні засоби мови [1]. Погоджуючись із думкою про розведення понять „комунікативна компетентність” і „риторична компетентність”, вважаємо наведене визначення неповним, оскільки поведінку й компетентність не варто ототожнювати: поведінковий (діяльнісний) досвід, а не лише поведінка є основою компетентності. Мовленнєвий акт риторично компетентного суб'єкта спрямований на досягнення прагматичного результату, але комплексу знань, умій, навичок і експресивно-емоційних і логічних засобів мови, на наш погляд, для цього недостатньо. Говорячи про риторичну компетентність (саме компетентність), варто виділяти в якості її складових володіння

знаннями, уміннями, навичками й експресивними, емоційними, логічними засобами мови та здатність спрямовувати ці якості для досягнення запланованого прагматичного результату.

Л. Горобець вважає риторичну компетентність (компетентність – В.А. Н.) найвищим рівнем комунікативної компетентності, яка забезпечує риторичну діяльність людини як „здатність свідомо створювати, виголошувати й рефлексувати авторсько-адресний текст у відповідності з метою та ситуацією публічного мовлення” [3]. Серед інших науковець виділяє такі складові риторичної компетентності: духовний світ особистості; оперування жанрово-стилістичними особливостями текстів як продуктів мовленнєвої діяльності; спроможність здійснювати свідомий вибір комунікативної мети, риторичних стратегій і тактик; риторичні вміння застосовувати практичні засоби руху до комунікативної мети [4, с.15-16].

У процесі дослідження розвитку риторичної компетентності (компетентності) студентів педагогічних спеціальностей Н. Отводенко наводить таку структуру поняття, що розглядається: соціокультурна компетентність; мовна підготовка; навички спілкування, комунікації [8]. Оскільки науковець одним із найбільш ефективних шляхів формування й розвитку риторичної компетентності вважає ситуаційний підхід [7, с.125-126], розширимо третю із зазначених складових: навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації.

О. Чувакін висвітлював співвіднесення структури риторичної компетентності зі змістом навчальної дисципліни у вищому навчальному закладі. Автор зазначав, що до складу риторичної компетентності варто відносити знання й розуміння базових знань риторики в її відношенні до гуманітарного знання; технологічну (методологічну) вправність відносно організації мовленнєвої діяльності; здатність до прагматичної діяльності з використанням розроблених підходів, способів, прийомів [10]. Науковець наголошував, що формування риторичної компетентності логічно ототожнювати з риторичним удосконаленням особистості.

Автори аналізованих публікацій спрямовували свої зусилля на розробку питання формування риторичної компетентності студентів вищих закладів освіти як майбутніх спеціалістів (професійно орієнтоване спрямування). Вважаємо, що процес формування риторичної компетентності доцільно розпочинати в межах навчально-виховного процесу в загальноосвітній школі. Тоді він набуватиме загальноосвітнього, особистісного спрямування.

У сучасній педагогіці спостерігається ситуація, коли практично кожний науковець у процесі дослідження певного об'єкта вважає за необхідне наводити власне визначення цього об'єкта. Ми не ставили за мету формулювати власне визначення риторичної компетентності. Відповідно до окреслених у статті завдань можемо зробити *висновки*:

1. Варто оперувати терміном «компетентність» у контексті її формування (розвитку), маючи на увазі сферу буття особистості,

особистісну характеристику людини з погляду її досвіду, здібностей, здатностей, спроможностей.

2. Формуванню риторичної компетентності доцільно надавати загальноосвітньої, особистісної спрямованості, і розпочинати цей процес логічно в школі під час набуття учнями мовної, літературної – гуманітарної освіти.

3. До структури риторичної компетентності учнів загальноосвітніх шкіл варто віднести:

- комплекс мовних і риторичних знань у контексті їх вправного застосування в мовленнєвій діяльності (теоретико-практична площина);
- комунікабельність (ініціативність, здатність до включення в активну комунікацію) (площина активності);
- вправність у доборі стратегій і тактик спілкування (організаційно-методологічна площина);
- вправність у володінні експресивно-емоційними засобами мови для досягнення запланованого прагматичного результату (площина впливовості мовленнєвого акту);
- навички спілкування, комунікації відповідно до мовленнєвої ситуації; застосування вмій використовувати обрані засоби для досягнення комунікативної мети (процесуально-діяльнісна площина);
- цінності, ціннісні орієнтації, духовність особистості (соціокультурна – морально-етична площина).

Перспективу подальших розвідок вбачаємо в уточненні й деталізації структури риторичної компетентності учнів, а також у розробці практичних шляхів формування риторичної компетентності школярів у процесі шкільної мовної освіти.

Література

1. **Бабкина Е. В.** Риторическая компетентность студентов гуманитарных специальностей, обучающихся в техническом вузе [Электронный ресурс] / Бабкина Е. В. – Режим доступа : ugora.o.rsvpu.ru/site.php?o=shp&p=143. – Заголовок с экрана.
2. **Гарифуллина Н. К.** Формирование коммуникативно-риторической компетенции студентов-нефилологов [Электронный ресурс] / Н. К. Гарифуллина, И. В. Вяткина : http://newconf.kemsu.ru/conf/niobel2008/sect/index.htm?sec_id=929. – Заголовок с экрана.
3. **Горобец Л. Н.** Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов [Электронный ресурс] / Л. Н. Горобец. – Режим доступа : www.ostu.ru/science/confs/2007/rus_lang/publics/resources/gog.doc. – Заголовок экрана.
4. **Горобец Л. Н.** Формирование риторической компетенции студентов-нефилологов в системе профессиональной подготовки в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филол. наук : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / Горобец Людмила Николаевна ; Российский гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – С-Пб, 2008. – 38 с.
5. **Енциклопедія**

освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с. **6. Кощей Л. А.** Взаимодействие философии и риторики в коммуникативно-риторической подготовке преподавателей высшей школы / Л. А. Кощей, А. А. Чувакин // Риторика в системе гуманитарного знания. – М. : Гос. ин-т русского языка им. А. С. Пушкина, 2003. – С. 153-155. **7. Отводенко Н. В.** Научное обеспечение развития риторической компетенции студентов вузов / Отводенко Наталья Валерьевна. – Вестник Челябинского государственного педагогического университета : педагогика и психология. – 2008. – №.9. – С. 114-129. **8. Отводенко Н. В.** Структура риторической компетенции будущих учителей [Электронный ресурс] / Отводенко Н. В. – Режим доступа : old.kuzspa.ru/conf-feb-2009/files/1/otvodenko.doc. – Заголовок с экрана. **9. Симакова Е. С.** Риторическая компетентность специалиста в системе профессиональной подготовки [Электронный ресурс] / Симакова Е. С. – Режим доступа : <http://www.vshu.ru/files/letters237/simakova.doc>. – Заголовок с экрана. **10. Чувакин А. А.** Риторические компетенции филолога и содержание риторических дисциплин в университете : к вопросу о методике соотношения / А. А. Чувакин // Риторика и культура речи в современном информационном обществе. – Ярославль, 2007. – Т.2. – С. 179-182.

Ницета В. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл як педагогічна проблема

У статті встановлено змістову різницю понять «компетенція» та «компетентність», означено поняття «риторична компетентність», виділено структурні складові риторичної компетентності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, риторична компетентність, риторична освіта, риторизація.

Ницета В. Риторическая компетентность учащихся общеобразовательных школ как педагогическая проблема

В статье установлена содержательная разница между понятиями «компетенция» и «компетентность», установлены структурные составляющие риторической компетентности.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, риторическая компетентность, риторическое образование, риторизация.

Nyscheta V. Comprehensive school student's rhetorical competence as a pedagogical problem

The article specifies the contents difference between the notions «competence and capacity», defines the notion «rhetorical competence», points out the structural elements of rhetorical competence.

Key words: competence, capacity, rhetorical competence, rhetorical education, rhetorization.

УДК 811.161.2:81'366:159.928

С. Омельчук

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ
ДОСЛІДНИЦЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ
В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

Методика навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу є предметом вивчення не лише дидактики, лінгвістики, лінгводидактики, а й психології і психолінгвістики. Вітчизняні й зарубіжні психологи звертають увагу на значення понятійного мислення, основні закономірності формування розумових дій і понять в учнів (П. Гальперин, В. Давидов, Д. Ельконін, С. Карпова, Г. Костюк, А. Леушина., А. Люблінська, Н. Непомняща, Л. Обухова, Н. Тализіна та ін.). Разом із тим значно менше розроблено в психології проблему формування творчого, дослідницького мислення та психологічні закономірності розвитку його в учнів основної школи в процесі опанування мовної теорії.

Отож *ставимо за мету* на основі аналізу психологічних праць визначити психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфології української мови.

Дослідницькі здібності особистості розглядаємо з погляду психологічної теорії діяльності, фундаментальної теорії сучасної психології, психології творчої діяльності, психології наукової діяльності тощо, оскільки дослідницька діяльність учнів у процесі вивчення морфології української мови передбачає оволодіння відповідними видами діяльності.

Проблема здібностей у психології є складною й багатогранною. Більшість учених-психологів виділяє для визначення цього поняття лише певний аспект. За такого підходу у вітчизняній і зарубіжній психології не існує загальноприйнятого визначення поняття здібності. Так, В. Крутенський, А. Петровський, К. Платонов, Б. Теплов в основу розуміння здібностей як індивідуально-психологічних особливостей особистості поклали принцип розвитку психіки; О. Ковальов, В. М'ясищев розглядають здібності як комплекс, синтез властивостей; Г. Костюк, С. Рубінштейн – як психологічні властивості. Ми виходимо з визначення, що здібності – це „індивідуально-психологічні особливості людини, що виявляються в діяльності і є умовою її успішного виконання” [5, с.141].

Б. Теплов виокремлює три основні ознаки здібностей особистості [7]:

1. Здібності – це індивідуально-психологічні особливості, що вирізняють одну людину від іншої.

2. Здібностями називають не будь-які індивідуальні особливості, а лише такі, що пов'язані з успішністю виконання певних дій.

3. Поняття здібність не ідентифікується з тими знаннями, уміннями й навичками, що вже сформовані в людини.

Від здібностей учня залежить успішність здобування знань з мови, формування відповідних теоретико-практичних умінь і навичок, проте самі вони з наявними знаннями, уміннями й навичками не ототожнюються. Здібним до певної діяльності можна вважати того учня, який за рівних (однакових) умов швидше й легше за інших опановує її, справляється з вимогами, виявляє ініціативу і творчий підхід. Найвищий рівень розвитку й вияву здібностей у психології позначають термінами *талант і геній*.

Підкреслимо, що здібності за своєю суттю є поняттям динамічним. Головне не те, що здібності проявляються в діяльності, а в тому, що вони формуються в цій діяльності. Структура здібностей залежить від розвитку особистості. Виділяють два рівні розвитку здібностей: репродуктивний і творчий. Учень, що знаходиться на першому рівні розвитку здібностей, виявляє високі вміння засвоювати знання, оволодівати діяльністю й здійснювати її за запропонованим зразком. На другому рівні учень знаходить нові (нестандартні) способи розв'язання навчальних завдань. Наявністю творчих здібностей визначається креативний тип особистості, якому притаманні такі індивідуальні відмінності, як гнучкість, критичність, спроможність легко знаходити нетрадиційні способи розв'язання задач тощо.

Серед спеціальних здібностей особливе місце посідають дослідницькі як необхідна умова творчої діяльності учня. Проте ні безпосередньо дослідницькі здібності, ні психологічні передумови формування їх в учнів основної школи на уроках української мови ще не стали предметом спеціальних досліджень. Окремі аспекти цієї проблеми розглядали у своїх працях Л. Анциферова, В. Андреев, Г. Колінець, О. Матюшкін та інші. Сутність і структура дослідницьких здібностей у психології залишаються не розкритими.

Н. Левітов, К. Платонов, Є. Регірер вважають, що в структуру дослідницьких здібностей разом з інтуїцією входить низка спеціальних якостей, як-от: наукова самостійність, здібність до аналізу й синтезу, здібність до смислової пам'яті. Дослідницькі здібності з мови є багаторівневим динамічним психологічним утворенням, що забезпечує успішність в опануванні мовної теорії, зокрема морфології. Структурними психологічними компонентами цих здібностей є:

- креативна спрямованість особистості учня;
- нестандартний (дивергентний) спосіб мислення;
- досить високий рівень інтелекту;
- мотиваційно-вольова забезпеченість дослідницької діяльності учня.

Дослідницьке навчання української мови – особливий підхід до навчання, побудований на основі природного прагнення учня до самостійного вивчення мовного матеріалу. Основна мета такого навчання, за О. Савенковим, – формування в школярів готовності і здібностей самостійно, творчо опановувати нові способи навчальної діяльності [6]. З погляду педагогічної психології й освітньої практики навчальне дослідження тісно пов'язане з прогнозуванням, а тому може слугувати одним із засобів розвитку інтелекту й креативності учня. Зрозуміти ці можливості дозволить визначення особливостей механізмів мислення в процесі дослідження.

Мислення – це „опосередковане й узагальнене відображення в мозку людини суттєвих властивостей, причинових відношень і закономірних зв'язків між об'єктами або явищами” [4, с.36]. Іншими словами, мислення – це процес опосередкованого й узагальненого пізнання навколишнього світу. З метою формування дослідницьких здібностей учнів у процесі вивчення морфології української мови в основній школі потрібно враховувати функції мислення: розуміння (уміння знаходити зв'язок навчального матеріалу з особистим досвідом); вирішення проблем і завдань (мислення виникає й активізується за тих умов, коли раніше відомі засоби і способи діяльності стають недостатніми для досягнення цілей); цілеутворення (процес формування нових цілей й образу майбутнього результату дій); рефлексія (усвідомлення знань, аналіз результатів і методів пізнання, само розуміння).

Опосередкований характер мислення полягає в тому, що людина через доступні органам чуття, зв'язки й відношення предметів проникає до прихованих властивостей, зв'язків і відношень певних предметів. Формою раціонального пізнання мови є абстрактне мислення, основним інструментом якого в психології вважають логічні міркування людини, що складаються з таких структурних елементів, як поняття, судження, умовивід.

Поняття – це категорія, що відображає істотні й необхідні ознаки предмета чи явища. Наприклад, поняття граматичної категорії іменника (роду, числа, відмінка), дієслова (виду, часу, особи); лексико-граматичних розрядів іменника (займенника, прислівника); поділу слів на частини мови. Поняття можуть бути загальними чи поодинокими, абстрактними чи конкретними, абсолютними чи відносними.

Розкриття змісту поняття називають його визначенням, що відповідає таким ознакам: по-перше, указує на найближче родове поняття; по-друге, указує на те, чим це поняття відрізняється від інших понять такого ж роду. Так, визначаючи поняття *займенник*, потрібно сказати про те, що він належить до самостійних іменних частин мови і вирізняється ознакою призначення – не називає предмети, ознаки, кількість чи обставини, а лише вказує на них. Визначення поняття

повинно бути не дуже широким і не дуже вузьким, а також не визначати само по собі.

Судження – це думка, у якій через зв'язок понять стверджують або заперечують будь-що. Судження виражають мовою у формі речення. Цей структурний елемент логічного міркування пов'язаний із зіставленням понять, які встановлюють об'єктивний зв'язок між мовними одиницями та їхніми ознаками. До судження про мовну одиницю чи явище учень може дійти або шляхом безпосереднього спостереження над мовним матеріалом, або через умовивід.

Умовивід – це процес мислення, що складається з послідовності двох або кількох міркувань, у результаті яких виникає нове судження. Часто умовивід називають висновком, через який стає можливим перехід від думки до дії, тобто практики.

Отже, наявність мови та її складних логіко-граматичних структур дає можливість учневі робити висновки на основі логічних міркувань. Досліджуючи зв'язок мови і свідомості, О. Лурія довів, що „наявність мови дозволяє людині здійснювати прийом висновку, не спираючись на безпосередні враження й обмежуючись лише тими засобами, якими оперує сама мова” [1, с.252]. Ця властивість мови сприяє розвитку складних форм дискурсивного (індуктивного й дедуктивного) мислення, що є основними формами продуктивної інтелектуальної діяльності людини.

Навчальна діяльність учнів на уроках вивчення морфології в основній школі супроводжується певними мисленнєвими діями, що є основним видом розумових дій (операцій): аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація тощо. Кожна з цих операцій виконує специфічну функцію в процесі пізнання й знаходиться у взаємозв'язку з іншими розумовими діями. У фундаментальній психології [3] розрізняють теоретичне (понятійне й образне) та практичне (наочно-образне й наочно-дієве) види мислення. Проте тільки понятійний тип мислення виявляється в мовних формулах і розвивається одночасно з процесом оволодіння морфологією української мови. Тому учень, опановуючи мовну теорію, повинен обов'язково спиратися на мислення, а не вивчати мовні одиниці і явища інтуїтивно, імітативно. Отож вважаємо доцільним навчати морфології української мови на основі усвідомлення логічних операцій з мовним матеріалом і з опорою на розумові дії (прийоми).

Запам'ятовування теоретичного матеріалу й репродуктивні вправи – це два основні способи, що зазвичай застосовують на уроках української мови з метою засвоєння мовного матеріалу з морфології. Очевидно, що такий підхід до навчання не вимагає від учня творчого мислення, у результаті чого протягом кількох років учні стають інтелектуально пасивними, такими, що не вміють самостійно виконувати жодної розумової дії в навчальній діяльності.

Окрім цього, засвоєння теоретичного матеріалу завжди пов'язане із потребою. За відсутності потреби процес засвоєння неможливий. Отож під час здійснення процесу засвоєння на уроках української мови в основній школі потрібно передусім створити умови, що викликають в учнів пізнавальну потребу. У психології пізнавальна потреба характеризується тим, що „людина відчуває необхідність у деяких відсутніх, тобто невідомих їй знань і способів дій” [2, с.7]. Ця потреба визначає ту інтелектуальну активність, що забезпечує відкриття учнем нових знань, і тісно пов'язана з мотивами мислення. Вони створюються в навчальній діяльності за допомогою різноманітних дидактичних засобів, що призводять до виникнення в учнів потреби й відповідно пізнавального інтересу до засвоєних знань з морфології.

Процес мислення здійснюється передусім як процес вирішення проблем. Закономірності мислення й закономірності засвоєння нових знань здебільшого збігаються. У психолого-педагогічних дослідженнях закономірностей процесу навчання Д. Богоявленського, В. Давидова, Н. Менчинської, Г. Костюка, В. Крутецького, Т. Кудрявцева та інших процес засвоєння знань розглядається як процес вирішення нових завдань, які О. Матюшкін назвав проблемними завданнями [2]. Проте чимало учнів, незважаючи на гарні здібності, не спроможні розв'язувати нові завдання, не досягають задовільних результатів у навчанні через недостатній розвиток мотиваційної готовності до цього виду діяльності, відсутність належної витримки, старанності, наполегливості, уважності тощо.

Таким чином, ефективність методики навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу залежить від урахування психологічних закономірностей формування дослідницьких здібностей учнів. При цьому першочергового значення набувають шляхи стимуляції активного мислення в процесі навчальної діяльності, успішність якого безпосередньо пов'язана з пізнавальною активністю й самостійністю учнів, наявністю пізнавальних мотивів, використанням відповідних дидактичних засобів, спрямованих на виконання навчальних дослідницьких завдань, що вимагають пошуку пояснення й доказу закономірних зв'язків і відношень. *Перспективним убачаємо* окреслення концептуальних лінгвістичних основ навчання морфології української мови в основній школі на засадах дослідницького підходу.

Література

- 1. Лурия А.Р.** Язык и сознание / Александр Романович Лурия; Под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во МГУ, 1972. – 320 с.
- 2. Матюшкін А.М.** Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкін. – М.: Педагогика, 1972. – 168 с.
- 3. Немов Р.С.** Психология [учеб. пособие] / Роберт Семенович Немов. – М.: Просвещение, 1990. – 304 с.
- 4. Пилипчук М.І.** Основи наукових досліджень [підручник] / М.І. Пилипчук, А.С. Григор'єва, В.В. Шостак. –

К.: Знання, 2077. – 270 с. **5. Психологічна енциклопедія** [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с. – (Енциклопедія ерудита). **6. Савенков А.И.** Проектирование и исследование в современном образовании / А.И. Савенков // Химия в школе. – 2008. – № 6. – С. 2-8. **7. Теплов Б.М.** Избранные труды: в 2 т. / Борис Михайлович Теплов. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – 1985. – 328 с.

Омельчук С. Психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфології української мови

У статті окреслено психологічні передумови формування дослідницьких здібностей учнів основної школи в процесі вивчення морфології української мови з погляду психологічної теорії діяльності, фундаментальної теорії сучасної психології, психології творчої й наукової діяльності.

Ключові слова: дослідницькі здібності, структура дослідницьких здібностей, дослідницьке навчання, види мислення, структурні елементи логічного міркування, мисленнєві дії, пізнавальна потреба.

Омельчук С. Психологические предпосылки формирования исследовательских способностей учащихся основной школы в процессе изучения морфологии украинского языка

В статье определены психологические предпосылки формирования исследовательских способностей учащихся основной школы в процессе изучения морфологии украинского языка с позиций психологической теории деятельности, фундаментальной теории современной психологии, психологии творческой и научной деятельности.

Ключевые слова: исследовательские способности, структура исследовательских способностей, исследовательское обучение, виды мышления, структурные элементы логического рассуждения, мыслительные действия, познавательная потребность.

Omelchuk S. Psychological conditions of the formation of secondary school pupils' research abilities in the process of studying the morphology of the Ukrainian language

The article outlines the psychological conditions of the formation of secondary school pupils' research abilities in the process of studying the morphology of the Ukrainian language in terms of psychological theory of activity, the fundamental theory of modern psychology, psychology of the creative and scientific activities.

Key words: research abilities, the structure of the research abilities, research training, types of thinking, the structural elements of the logical reasoning, processes of thought, cognitive need.

УДК 811.161.2:372.46

Н. Правова

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ УЧНЯМИ ПЕРШИХ КЛАСІВ ШКІЛ З РОСІЙСЬКОЮ МОВОЮ НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОГО ТЕКСТОВОГО МАТЕРІАЛУ

Основною метою навчання української мови в початкових класах шкіл з російською мовою навчання є „формування і розвиток усіх видів мовленнєвої діяльності: аудіативних умінь, говоріння, читання й письма українською мовою” [3, с. 9].

У 1-2-их класах завдання полягатиме, передусім, у розвитку умінь аудіювання і формуванні частково мовленнєвих умінь, пов’язаних з мовою – орфоепічних і граматичних – та збагаченні й поповненні словникового запасу і на їх основі – розвитку комунікативного мовлення, а також формування умінь читання і письма. При цьому на перший рік припадає завдання формувати уміння усного мовлення: аудіювання, говоріння [3, с. 9].

Аудіювання – вид мовленнєвої діяльності, що передбачає слухання й розуміння мовленнєвого повідомлення. Сформованість аудіативних умінь у навчальному процесі має особливе значення, оскільки ці вміння є основним засобом одержання усної інформації. Опановуючи аудіювання як вид мовленнєвої діяльності на уроках української мови, учні передусім навчаються сприймати на слух і розуміти українське мовлення. У 1-ому класі засвоєння учнями мовних знань, соціокультурних відомостей, формування мовних, мовленнєвих умінь з української мови починається саме з сприймання усного мовлення.

Проблеми сприймання усного мовлення були й залишаються актуальними в сучасній психології й психолінгвістиці. Дослідження В.Артемова, М.Жинкіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна та ін. заклали основи теорії смислового сприймання усного мовлення.

Аналіз наукової і методичної літератури засвідчує, що у більшості праць досліджувалися особливості сприймання аудіоматеріалу іноземною мовою (М.Вайсбурд, Н.Гоцкін, Н.Єлухіна, І.Комков, Н.Пруссаков, В.Сатінова та ін.), російської мови як іноземної (Н.Висотська, І.Зимня, Н.Ожегова та ін.), російської мови у процесі навчання в національних школах (Ф.Ісхакова). До проблеми формування аудіативних умінь і навичок учнів початкової школи зверталися І.Гудзик, О.Хорошковська.

Мета цієї статті – виявити особливості сприймання учнями 1 класів шкіл з російською мовою навчання українського текстового матеріалу.

Механізми сприймання висловлювань описала І.Зимня: на основі ототожнення слова приймається рішення про смислову ланку, потім – про зв'язки між смисловими ланками, після цього настає фаза „сміслоформування”, яка полягає для слухача в узагальненні результату всієї цієї перцептивно-мисленнєвої роботи і переведенні його на одну цілу, неподільну одиницю сприймання – загальний смисл сприйнятого повідомлення [2, с. 12].

Аудіювання текстів українською мовою російськомовними учнями є надзвичайно складною діяльністю, у якій поєднується „безпосереднє чуттєве сприймання акустичних сигналів, розпізнавання в них мовних одиниць різних рівнів та смислової інтерпретація сприйнятого матеріалу” [1, с. 6]. Учні чують безперервний потік акустичних сигналів української мови, і їм треба розпізнати в ньому впорядковане повідомлення, декодувати його. Полегшується цей процес тим, що українська й російська мова близькоспоріднені, лексичний склад обох мов має багато спільного. Це і забезпечує розуміння, хоч і неповне, текстів української мови під час аудіювання. Однак, тексти містять і незнайомі для учнів слова – лексику властиву тільки українській мові, слова, подібні за звучанням, але різні за значенням. Саме вони вимагають особливої уваги з боку вчителя, бо зумовлюють неточне розуміння змісту аудіотекстів.

У 1 класі текстовий матеріал для аудіювання пропонується на кожному уроці й вміщений у додатку (для вчителя) підручника О.Хорошковської, Г. Охоти „Українська мова. Усний курс”. Наші спостереження за процесом аудіювання цього матеріалу на уроках української мови в 1 класі дали можливість виявити певні особливості його сприймання.

На якість сприймання впливає одноразовість чи багаторазовість презентації. Повторне пред'явлення тексту дає можливість учням адаптуватися до мовного матеріалу, сприяє більш точному вичленуванню нової інформації, глибшому й кращому запам'ятовуванню. Однак, якщо вміння розуміти усне мовлення з першого пред'явлення є кінцевою метою аудіювання, то багаторазовість прослуховування суперечить цій меті, і остання взагалі може не реалізуватися. До того ж одноразовість, короткочасність, велика швидкість слухової рецепції – це ті характерні фактори аудіювання, які й відрізняють його від інших видів мовленнєвої діяльності. Без них не можуть бути сформовані уміння й навички аудіювання природного мовлення. Аудитор не може, як це, наприклад, робить читач, повернутися назад і повторно прослухати вже почуте; він не може також зробити паузу в прийомі інформації, яка надходить до нього безперервним потоком. Якщо ж він допускає паузу, то частина повідомлення, що надійшла в цей інтервал, ним не сприймається зовсім. Упевненість у тому, що вчитель обов'язково кілька разів повторить завдання, запитання, перечитає текст, знижує концентрацію уваги, перешкоджає виробленню установки на уважне слухання, усвідомлення

сказаного. Смысл роботи в тому, щоб вчити школярів зосереджуватися для слухання, тому висловлювання слід пред'являти не більше двох разів, що допомагає слідкувати за думкою автора, запам'ятовувати, уявляти те, про що розповідається. Перевірка аудіативного уміння після одного прослуховування співвідносить навчальну ситуацію з реальними ситуаціями мовленнєвого спілкування, які далеко не завжди дають можливість перепитати, одержати додаткові роз'яснення.

Наступною особливістю сприймання українського текстового матеріалу першокласниками є залежність повноти його розуміння від індивідуальних особливостей мовлення вчителя: тон, тембр голосу, дикція. Неясність, квапливість, помилки вчителя у вимові та наголошуванні слів, погана дикція утруднюють процес сприймання, і як наслідок, розуміння тексту. Суттєве значення має і спосіб подачі тексту. Учні повинні відчувати, що вчитель зацікавлений у тому, щоб вони все зрозуміли. Ступінь зацікавленості вчителя виявляється в емоційності, правильності та чіткості інтонаційного оформлення аудіотексту. Якщо вчитель читає виразно, виділяючи інтонаційно найважливіші для розуміння слова (за допомогою пауз, логічного наголосу тощо), аудіювання стає більш продуктивним.

Велике значення для розуміння текстів під час аудіювання має наявність зорової опори, яка значно полегшує сприйняття інформації. Зоровою опорою виступають предметні та сюжетні малюнки, серії малюнків за змістом тексту, що пропонується для аудіювання. Особливо доцільними вони є під час аудіювання великих за обсягом художніх творів (казок „Лисиця і глечик”, „Телесик”, „Лисиця та вовк”, оповідань „Спасибі лісникові”, „Різдво Христове”). Наші спостереження засвідчили, що відсутність зорової опори значно ускладнює сприймання й розуміння таких текстів. Використання зорової наочності прискорює процес утворення зв'язків між словом і поняттям або явищем. Однак зазначимо, що ефективність її застосування забезпечується одночасністю пред'явлення із текстом. Якщо ж серії малюнків розглядалися до слухання тексту, то учні були неуважні під час аудіювання, оскільки, отримавши інформацію завдяки малюнкам, не відчували потреби діставати її з тексту, що звучить.

Характер сприймання тексту для аудіювання українською мовою значною мірою визначається його доступністю. Доступними є тексти, зміст яких зрозумілий учням даного віку. Тут слід урахувувати підготовленість учнів до сприймання різних тем, що визначається їх життєвим досвідом. Даний критерій вимагає необхідності брати до уваги і мовні знання учнів. Аналіз текстів, призначених для аудіювання, дозволив зробити висновок про те, що вони відповідають життєвому досвіду учнів та їх інтересам. Це тексти про школу, клас, родину, пори року, свята, дитячі розваги і т. ін. Окрім того, робота над ними проводилася за тематичним принципом, тобто до кожного уроку дібрано відповідний матеріал з аудіювання. Наприклад, до уроку за темою

„Ввічливість” пропонувалися для аудіювання вірш Владлена Бірюкова „Добрі слова”, оповідання Василя Сухомлинського „Скажи людині: „Доброго дня!”. У цілому добір аудіотекстів за тематичним принципом є однією з основних умов успішності їх сприймання. Її дотримання багато важить на початковому етапі навчання, коли ефективно сприймаються лише тематично згруповані слова, художні твори.

Суттєвим для ефективності аудіювання виявився жанр аудіотексту. І.Гудзик зауважує, що „доцільно вже на перших етапах навчання добирати для слухання невеликі, цікаві, хоч і досить складні для початківців, неадаптовані твори: казки, короткі оповідання, загадки, вірші та ін.” [1, с. 5]. О.Хорошковська вважає, що для аудіювання слід пропонувати „короткі народні казки, вірші, оповідання” [4, с. 136]. Підручник 1 класу пропонує для аудіювання вірші, казки, загадки, народні пісеньки, дидактично адаптовані тексти, оповідання, правила народних дитячих ігор. Найбільш представлені вірші, різні за змістом та обсягом. Діти любляли їх не тільки слухати, а й вчити напам'ять. Учнів приваблювали ритм, ритміка, плавність звучання і т. ін. Інтерес дітей до аудіювання віршованих текстів був досить високий. І це забезпечувало максимальну увагу і відповідно повне розуміння. Однак, слід зазначити, що певні труднощі учні відчували під час сприймання епічних віршів великих за обсягом („Неуважна сороконіжка”, віршована казка „Зайчикова хатка”). Як зазначалося вище, для ефективного сприймання цих текстів необхідна зорова підтримка у вигляді серії малюнків.

Доцільними для аудіювання є казки. Представлені у 1-ому класі фольклорні казки („Лисиця і глечик”, „Телесик”, „Лисиця і вовк”, „Ріпка” та ін..) не викликали труднощів розуміння. Проста форма розповіді про одну подію, емоційна насиченість матеріалу сприяли цілісності і неперервності сприймання. Суттєвий вплив на розуміння мали особливості їх побудови (повтор схожих дій, поступове нанизання персонажів та подібних ситуацій).

Ускладнене сприймання спостерігалось під час аудіювання текстів пізнавального змісту („Місто”, „Київ – столиця України”, „Українська держава”, „Українська хата” та ін.), хоча вони й адаптовані до рівня володіння мовою першокласниками. Обов'язковою умовою їх аудіювання має бути зорова наочність. Отже, на сприймання аудіоматеріалу, рівень усвідомлення його змісту значною мірою впливають його жанрові особливості.

Суттєвим для повноцінного сприймання текстів першокласниками є методично правильно організована словникова робота, що передбачає відбір та пояснення незнайомих для учнів слів. У текстах для аудіювання чинного підручника, слова, що потребують тлумачення, виділені. Однак наші спостереження за процесом аудіювання у 1-ому класі свідчать про необхідність більш докладного аналізу текстів щодо незрозумілих слів.

Таким чином, сприймання українського текстового матеріалу під час аудіювання учнями першого класу шкіл з російською мовою навчання має певні особливості, обумовлені способом презентації текстів, їх жанром, ступенем доступності, обсягом, наявністю чи відсутністю зорових опор в процесі слухання, якістю попередньої словникової роботи. Їх необхідно брати до уваги, організовуючи аудіативну діяльність першокласників під час опанування усним курсом української мови. Теоретичні засади методичних розробок на основі текстового матеріалу стануть предметом *подальших наукових пошуків*.

Література

1. **Гудзик І.П.** Аудіювання українською мовою: посіб./ І.П.Гудзик – К. : Педагогічна думка, 2003. – 144 с. 2. **Зимняя И.А.** Психология слушания и говорения: автореф. дис... докт. псих. наук / Зимняя Ирина Александровна – М., 1973. – 32 с. 3. **Програми** для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1-4 класи. – К. : „Початкова школа”. – 2006. – 192 с. 4. **Хорошковська О.Н.** Методика навчання української мови у початкових класах шкіл з російською мовою викладання / О.Н. Хорошковська. – К. : Промінь, 2006. – 256 с.

Правова Н. Особливості сприймання учнями перших класів шкіл з російською мовою навчання українського текстового матеріалу

У статті розглядаються деякі особливості сприймання учнями першого класу шкіл з російською мовою навчання українського текстового матеріалу.

Ключові слова: аудіювання, слухове сприймання, смислове сприймання, особливості сприймання, близькоспоріднені мови.

Правовая Н. Особенности восприятия учениками первых классов школы с русским языком обучения украинского текстового материала

В статье рассматриваются некоторые особенности восприятия учениками первого класса школ с русским языком обучения украинского текстового материала.

Ключевые слова: аудирование, слуховое восприятие, смысловое восприятие, особенности восприятия, близкородственные языки.

Pravova N. Peculiarities of the perception of the Ukrainian texts by the 1-st grade schoolchildren of Russian teaching schools

The article deals with some peculiarities of the perception of the Ukrainian texts by the 1-st grade schoolchildren of Russian teaching schools

Keywords: listening, auditory perception, semantic perception, particularities of the perception.

УДК 373. 5. 016. : 811. 161. 2

Я. Прядка

ВИВЧЕННЯ РИТОРИЧНИХ ЖАНРІВ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В СТАРШИХ КЛАСАХ

Не секрет, що останнім часом відбувається зниження рівня мовленнєвої культури населення. Стали звичним неправильне наголошення слів у вимові дикторів, грубі слова в розмові учасників радіо- і телепередач, усе частіше простежується їхня некоректна мовленнєва поведінка. Риторика виховує неприйняття цих негативних явищ і тим самим сприяє підвищенню мовленнєвої культури (а значить, і культури взагалі).

Риторика – один із тих предметів, які, безумовно, потрібні в школі сучасного і майбутнього. Риторика – необхідний предмет культурологічного характеру, який реалізує оновлення змісту освіти. Вона вчить ефективному спілкуванню.

Дослідження проблем риторики останнім часом значно активізувалося. Спираючись на дослідження в цій галузі вітчизняних (С. Гуревич, Л. Мацько, Г. Сагач, Л. Синельникова та ін.) і зарубіжних науковців (Г. Богін, Д. Александров, Т. Ладиженська, Л. Павлова, Ю. Рождественський та ін.), певний внесок у розв'язанні назрілої проблеми зробили Н. Голуб, яка підготувала й опублікувала розробки уроків з практичної риторики для старших класів, а також Л. Скуратівський, Е. Палихата, які видали методичні посібники з питань риторики для вчителя. Однак на сьогодні відсутні дослідження, які б розглядали особливості вивчення риторичних жанрів. Це й зумовило актуальність нашої статті.

Мета статті – простежити вивчення риторичних жанрів (РЖ) на уроках української мови в старших класах; визначити групи РЖ, указати їх характерні ознаки, уточнити поняття РЖ, показати зв'язок представлених РЖ у різних ситуаціях у житті людини.

Риторичний жанр – це різновид усних (нарада, застільне слово, сімейна бесіда) і письмових текстів (офіційний лист, афіша, автобіографія), які існують в різноманітних сферах спілкування, відтворюються говорінням і писанням і пізнаються за їх мовними (вербальним і невербальним) засобами [2, с. 7].

Ми вважаємо, що доречним на уроках української мови буде застосування особливої технології, так званої риторизації навчального процесу. Це вибудова роботи на уроці за законами риторичної діяльності. Відповідно, уроки української мови вимагають застосування риторичних жанрів, зокрема похвала, реклама твору, відгук, доповідь, реферат тощо. Вибір жанрів зумовлений їхньою соціальною значущістю, значним риторичним потенціалом.

Логіка нашого дослідження вимагала диференціації РЖ. За основними комунікативними завданнями виділяють:

- усні РЖ – привітання, прощання, подяка, утіха, усне поздоровлення, заперечення, згода, комплімент, обіцянка, репортаж і інтерв'ю в усній формі, порада, анекдот та ін.;

- письмові РЖ – офіційний лист, лист подяки, вітальний лист, лист-запрошення, візитна картка, доповідь у письмовій формі, тези, замітка, репортаж у газеті, анотація, відзив, словникова стаття, інсценівка, пояснювальна записка, розписка, письмовий наказ, присяга та ін.;

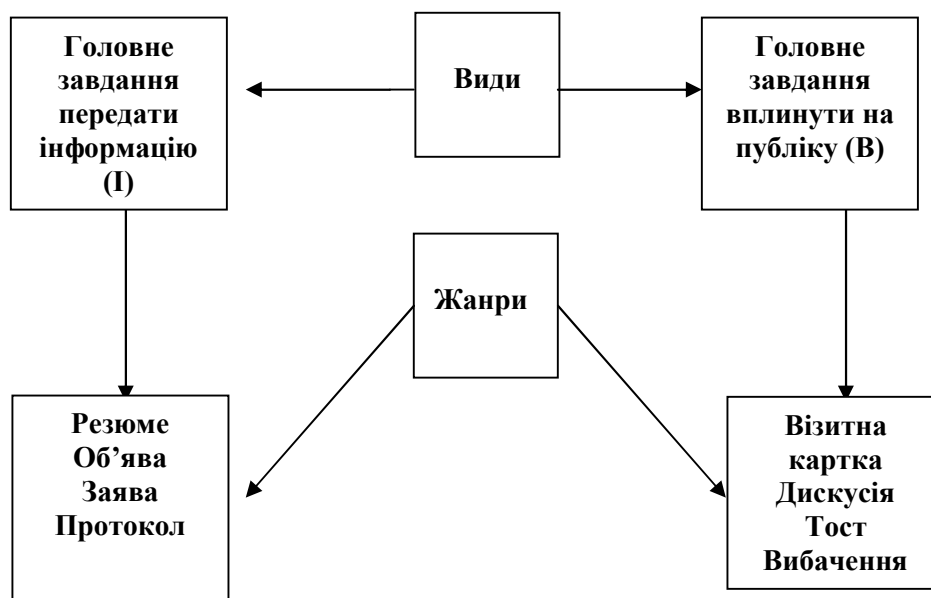
- інформаційні РЖ – об'ява, інструкція, автобіографія, інформаційне повідомлення, хроніка, наукова доповідь та ін.;

- діючі РЖ – похвальне слово, весела розповідь, заборона, дискусія, мовлення публіцистичного характеру (в тому числі вітальне слово), усі етикетні (в тому числі прохання, вимагання), сімейна бесіда та ін.;

- інформаційно-діючі РЖ – афіша, реклама, замітка, знайомство в діловій сфері, ділові переговори та ін. [2, с. 79].

Вивчення цих жанрів є надзвичайно важливим у старших класах, оскільки саме вони сприяють ефективній соціалізації особистості школяра.

Цей поділ є умовним, оскільки в кожному РЖ міститься інформація, якщо не логічна (фактична), то емоційна. Так, РЖ реклама, критична замітка, відгук характеризуються наявністю і фактичної, і емоційної інформації. Зазначене вище можна зобразити у вигляді схеми [4, с. 125]:



У 10 класі учні ознайомились з інформативним (інформаційним, інформуючим) мовленням, яке передбачає повідомлення будь-яких

відомостей, необхідних даних, отриманих із книг, журналів, статей, спостережень, досвіду, а також із такими жанрами усної інформативної мови (гомілетики), як реферативне повідомлення, просто повідомлення чи доповідь.

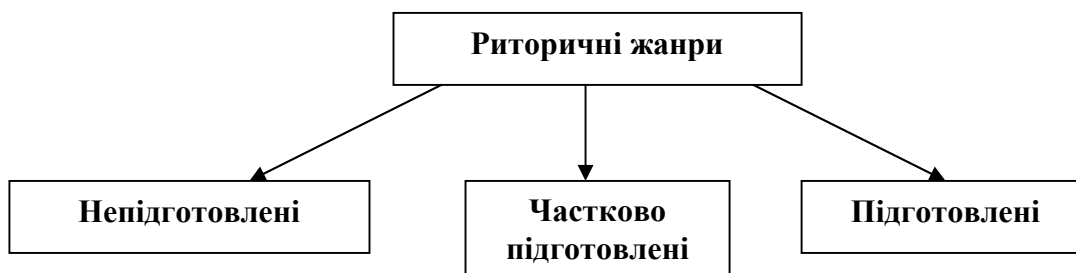
Старшокласники згадують, що *доповідь* – це розгорнуте повідомлення на певну тему, яка вміщує *нові* для аудиторії свідчення наукового характеру. На уроках української мови широко використовується навчальна доповідь, у якій новизна інформації визначається відбором нових для учнів фактів, їх осмислення і самостійний аналіз, визначення своєї точки зору, своєї позиції по відношенню до викладених наукових фактів.

Реферативне повідомлення (як і реферат) передбачає насамперед відтворення в зменшеній формі змісту наукового (навчального, науково-популярного) тексту; воно дозволяє інформувати слухачів про новинки книг, статей, про ті проблеми, які в них висвітлюються, про особливості досліджень, які проводяться в тій чи іншій галузі. На відміну від письмового реферату, усне реферативне повідомлення проголошується в аудиторії, перед слухачами, з якими необхідно спілкуватися, звертатися до них, намагатися їх зацікавити, проявляти себе як автора, допомагати слухачам сприймати повідомлене тощо [3, с. 25].

Пропонуємо учням самостійно за допомогою підручника зробити короткий висновок про те, що об'єднує всі інформаційні жанри.

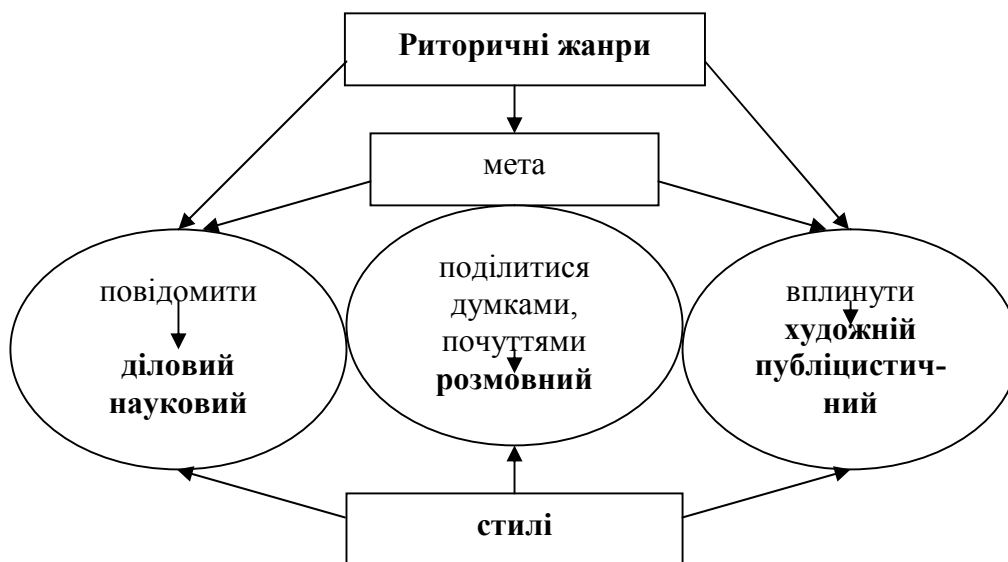
Після повторення теоретичних відомостей про специфічні ознаки повідомлення і доповіді як особливо науково-інформаційних жанрів пропонуємо учням проаналізувати повідомлення чи доповіді, з якими виступали на різних уроках їх однокласники або вони самі.

За ступенем підготовки (що стосується усної мови) представимо РЖ за допомогою схеми:



РЖ характеризуються за такими двома напрямками, як належність до функціонального стилю і ступінь підготовки. Для створення інформаційних РЖ, як правило, використовується діловий (офіційно-діловий) або науковий стиль. Діючі РЖ частіше всього реалізуються в публіцистичному або художньому стилі.

Однак у наш час лінгвісти все частіше відзначають явище стилістичної дифузії:



Услід за Т. Ладиженською виділяємо групи РЖ за основними навчально-виховними завданнями на уроках української мови:

1) виховання культури мовленнєвої поведінки (в більшості, етикетні жанри: прохання, комплімент та ін.);

2) підготовка старшокласників до їхньої майбутньої професії в різних сферах, до спілкування в офіційній і неофіційній обстановці (заява, пояснювальна записка, офіційний лист, диспут, нарада та ін.);

3) оволодіння різноманітними видами навчально-мовленнєвої діяльності (переказ, конспект, тези, реферат та ін.);

4) розвиток спілкування, уяви, імпрровізації, гумору та ін. (казка, анекдот, весела розповідь та ін.). Ці жанри розглядаються з точки зору їхнього доречного вживання у сфері повсякденного спілкування [2, с. 11].

Майже всі вказані групи РЖ використовуються тією чи іншою мірою на уроках різних шкільних предметів, що дозволяє реалізувати міжпредметні зв'язки й підкреслює інтеграційний характер риторики.

Вивчення РЖ на уроках української мови в старших класах підкоряється принципам доступності, систематичності й послідовності навчання, свідомості й активності учнів у навчанні, міцності засвоєння знань, умінь і навичок. Бо в 7-10 класах основна увага приділяється навчальним РЖ (реферат, доповідь, тези), а також тим жанрам, які будуть необхідні старшокласникам у їхньому подальшому житті і професійній діяльності (дискусія, газетні жанри, протокол та ін.).

В 11 класі на уроках української мови пропонуються завдання на створення РЖ, орієнтованих на міжособистісне, групове і масове спілкування. Учні знайомляться з текстами важкої (заява, доручення), та напівважкої структури (пояснювальна записка). Передбачено навчання

контактному і дистанційному спілкуванню. Розглядається також значення і відмінності кодових текстів (текст з фотокарткою та ін.).

Отже, вивчення РЖ на уроках української мови в старших класах має значний вплив на формування мовленнєвої поведінки учня, допомагає вибрати та реалізувати оптимальний жанр, що робить спілкування доречним, успішним. *Дослідження продовжується в практичному аспекті* проблеми, насамперед на часі – розробка моделі опанування риторичними жанрами на уроках української мови в старших класах.

Література

1. Богин Г. И. Речевой жанр как средство индивидуализации / Г. И. Богин // Жанры речи. – Саратов, 1997. – С. 18. **2. Риторика** 10 класс : метод. рек. / под ред. Т. А. Ладыженской – М. : Издат. дом «Синфо» : изд-во «Баласс», 2003. – 144 с. **3. Риторика**, 11 класс : метод. рек. / под ред. Т. А. Ладыженской – М. : Издат. дом «Ювента» : изд-во «Баласс», 2004. – 128 с. **4. Риторика**, 10 класс : учеб. пособие для общеобразоват. шк. / под ред. Т. А. Ладыженской. – Изд. 2-е, доп. и перераб. – М. : Баласс, Ювента, 2005. – 272 с.: ил.

Прядка Я. Вивчення риторичних жанрів на уроках української мови в старших класах

У статті розглядаються питання вивчення риторичних жанрів на уроках української мови в старших класах, а також вплив цих жанрів на формування мовленнєвої культури учнів. Визначено групи риторичних жанрів, указано їх характерні ознаки, відтворено зв'язок представлених риторичних жанрів у різних ситуаціях в житті людини.

Ключові слова: риторика, риторичний жанр, риторична діяльність, культура мовлення.

Прядка Я. Изучение риторических жанров на уроках украинского языка в старших классах

В статье рассматриваются вопросы изучения риторических жанров на уроках украинского языка в старших классах, а также влияние этих жанров на речевую культуру учеников. Определены группы риторических жанров, их характерные значения, обозначена связь представления риторических жанров в разных жизненных ситуациях человека.

Ключевые слова: риторика, риторический жанр, риторическая деятельность, культура речи.

Priadka Ja. Learning retoric genres on the Ukrainian lessons in secondary school

The article includes the questions of learning rhetoric genres on Ukrainian lessons in secondary school and also the influence of pupils. There is

the definition of groups rhetoric genres, their characteristic meanings; of connection these rhetoric genres in different vital situations of a person.

Key words: Reticoric, rhetoric genre, rhetoric activity, the language culture.

УДК 811.161.1:81'233

Н. Резниченко

О СИСТЕМЕ УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННЫХ НА РАБОТУ НАД ВЫРАЗИТЕЛЬНЫМИ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Важным звеном в развитии связной речи учащихся в процессе работы над выразительными средствами (ВС) художественного текста на уроках русского языка является правильно построенная система упражнений. В целях создания системы упражнений рассмотрим существующие в методике классификации, предложенные учеными М.Т.Барановым, А.Ю.Купаловой, Н.А.Купиной, Т.А.Ладыженской, Т.Г.Рамзаевой и др.

Применительно к основным направлениям работы над языковыми средствами в аспекте развития речи А.Ю.Купалова предлагает следующие разновидности упражнений:

1) анализ готового материала (наблюдения по вопросам и заданиям, опознавание и разбор нужных элементов, сравнение сопоставимых явлений языка);

2) преобразование данного языкового материала (языковой эксперимент, синонимические замены языковых фактов, построение различных единиц языка по опорным моделям, схемам, распространение исходного материала, сжатие данного построения, редактирование);

3) создание высказывания (выбор языковых средств в соответствии с темой, конструирование элементов высказывания, создание фрагментов сочинения, сочинение на предложенную или самостоятельно сформулированную тему в определенном стиле речи [2, с. 16].

Н.А.Купина в системе работы над словом выделяет упражнения, связанные с анализом лексических средств. Упражнения этого типа ученый делит на две группы в зависимости от того, какой текст – образцовый или негативный – предлагается для анализа.

В первую группу, содержащую анализ образцовых текстов, входят: оценка словесного (разнообразия), выразительности текста; оценка правильности, точности словоупотребления в готовом тексте; преобразование данного языкового материала.

Другую групу складають аналіз і лексико-стилістическа правка негативного тексту. Методист зв'язує ці вправи з наступними завданнями: знайти слово, використане в несвоєму значенні; замінити виділені слова синонімами з різними (або оціночними значеннями); видалити необґрунтовані повторення в тексті, використовуючи близькі за значенням слова і фразеологізми; оцінити твір, висловити свою думку про нього [3, с. 134-136.].

З урахуванням змістових аспектів роботи над граматическою формою в плані розвитку мови побудована типологія вправ, запропонована М.Ф.Скорняковою [6, с. 152]. Застосовуючи до нашої проблеми, методический інтерес представляють вправи, передбачаючі усвідомлення смислових і виразивеских можливостей граматических форм, їх стилістическої окраски [6, с. 152]. Ці вправи передбачають пояснення і аналіз смислових і стилістических відтінків варіантеских форм.

Оскільки кінцевим результатом роботи над ВС художественного тексту на уроці російської мови є мовна творча діяльність учасних, в основі якої лежать вміння самостійно будувати усні і письмові висловлювання з використанням ВС мови, має сенс проаналізувати вправи, класифіковані Т.А.Ладыженскою [4, с. 219].

Цінно, що дана типологія вправ зв'язана з роботою над текстом – готовим і створюваним. З урахуванням співвідношення дійсний по готовому і створюваному тексту, Т.А.Ладыженская виділяє 5 груп вправ:

- 1) вправи аналітического характеру по готовому тексту (аналіз тексту, порівняння текстів);
- 2) вправи аналітико-мовного характеру по готовому тексту (завдання вимагають аналізу, абстрагування, узагальнення і визначення мовних дійсний, в результаті чого, на основі готового тексту створюються елементи тексту);
- 3) вправи на переробку готового тексту (виправлення);
- 4) вправи, що вимагають створення нового тексту на основі даного (за зразком);
- 5) вправи, тренуючі учасних в створенні власного тексту [4, с. 220-221].

М.Т.Баранов зв'язує ці або інші вправи з формуваними вміннями і навчаннями. Учений виділяє вправи, формуючі: 1) навчально-мовні вміння (розпізнавальні, класифікаційні і аналітическі); 2) правописні (орфографіческі і пунктуаційні) вміння і навчання; 3) мовні вміння.

Несумнівний інтерес для нашої методики представляє третя група вправ, яка, в свою чергу, розділяється на неконікативні і конікативні.

Некоммуникативные упражнения ставят целью развитие произносительных, лексических, формообразующих, синтаксических и речевых умений на основе имитации, образования форм слова, составления словосочетаний и предложений, переконструирования, подбора синонимов, подбора слов на ту или иную смысловую тему, лексического эксперимента.

Коммуникативные упражнения связаны с формированием коммуникативно-речевых умений, а именно: созданием текста с помощью заданий, направленных на осмысление темы будущего текста, сбором материалов к сочинению на указанную тему, систематизацией собранных материалов, составлением рабочих материалов, подбором языковых средств, редактированием учащимися написанного текста [1, с. 36-43].

Цель статьи – проанализировать существующие в методике преподавания языка классификации упражнений, что направлены на развитие связного вещания, а именно, на работу над выразительными средствами художественного текста, разработать оптимальную систему упражнений, которая способствует усвоению выразительных средств языка.

Основополагающей для нашей методики является классификация упражнений, предложенная Т.Г.Рамзаевой. С целью развития речетворческих способностей учащихся ученый выделяет следующие виды речевых упражнений: репродуктивные, конструктивные и творческие.

По мнению исследователя, репродуктивные упражнения являются речевыми, если им предшествует лексико-стилистический анализ, а сам текст представляет собой образец художественного текста. Анализ текста развивает внимание к структуре текстов разного типа речи, а также лексико-стилистическим особенностям их оформления. Заучивание текстов образцов обогащает речь учащихся новыми словами и словосочетаниями, формирует умение соотносить авторскую позицию и изобразительно-выразительные средства, которые использует автор) [5; с. 31].

К числу эффективных Т.Г.Рамзаева относит конструктивные упражнения, которые наряду с воспроизведением предусматривают и преобразование текста: его содержания (выборочное и краткое изложение, продолжение текста), его структуры (восстановление деформированных текстов), его изобразительно-выразительных средств (замена слов синонимами, использование метафор и сравнений, вставка пропущенных слов и словосочетаний) [5; с. 31].

Хотя все названные ученые вносят значительный вклад в разработку классификаций упражнений, но окончательного вопроса о создании оптимальной системы упражнений, направленной на развитие связной речи учащихся на основе художественного текста, не решают. Вопрос о типологии и системе упражнений, учитывающей специфику

работы над ВС языка на аспектных уроках, остается одним из актуальных.

Исходя из сказанного выше, при построении системы упражнений, обеспечивающей работу над ВС художественного текста в целях развития связной речи учащихся, мы учитываем следующие факторы: а) возрастные особенности учащихся; б) способы активизации мыслительной деятельности (сравнение, обобщение, анализ, синтез, абстрагирование, классификация и т.п.); в) закрепление и углубление знаний о ВС и поступательное развитие коммуникативно-речевых умений с опорой на все виды речевой деятельности; г) взаимосвязь работы над ВС языка с работой по усвоению программного материала; д) последовательность в выполнении упражнений, которая отвечает этапам усвоения знаний и формирования коммуникативно-речевых умений в работе над ВС художественного текста.

Основываясь на классификациях М.Т.Баранова, Т.А.Ладыженской, Т.Г.Рамзаевой и др., нами выделены виды упражнений (рецептивные, репродуктивные, конструктивные, продуктивные (творческие)). Предложенная система упражнений соответствует этапам работы над ВС художественного текста и направлена на формирование рецептивных, репродуктивных и продуктивных коммуникативно-речевых умений учащихся в процессе работы над ВС художественного текста на уроках русского языка.

Рецептивные упражнения направлены на восприятие ВС в художественном тексте, на выяснение отличия ВС от обычных словоупотреблений, а также на осознание их роли в художественном тексте.

Репродуктивные упражнения предполагают формирование коммуникативно-речевых (репродуктивных) умений, связанных с пересказом образцовых художественных текстов, предполагающих сохранение авторских ВС в процессе воспроизведения.

Конструктивные упражнения ориентированы на работу с элементами текста: конструирование словосочетаний, предложений с использованием ВС языка. Данные упражнения также предусматривают преобразование готовых текстов (восстановление деформированного текста; продолжение текста по заданному началу; вставка в текст слов и словосочетаний; замена слов в тексте синонимами и т.п.).

Продуктивные (творческие) упражнения нацелены на создание собственных высказываний, устных и письменных, разных по форме и содержанию (тексты-миниатюры, художественные зарисовки, этюды, словесные натюрморты, лингвистические сказки) с использованием языковых средств выразительности. Творческие упражнения способствуют формированию продуктивных умений учащихся самостоятельно, уместно и творчески использовать ВС в собственной речи.

Основная часть продуктивных упражнений включает в себя грамматические, стилистические и правописные задания. В этом случае не требуется затрат учебного времени, так как в комплексе решаются разнообразные задачи на одном и том же дидактическом материале.

Разработанная система упражнений ориентирует учащихся на мыслительную деятельность, связанную не только с систематизацией и конкретизацией знаний о ВС, но и с практическим применением этих знаний в работе над ВС художественного текста.

Таким образом, важную роль в развитии связной речи учащихся в процессе работы над ВС художественного текста на уроках русского языка выполняют упражнения и задания, активизирующие познавательную и творческую деятельность и способствующие выработке коммуникативно-речевых умений. Методические рекомендации по использованию таких упражнений являются *перспективой дальнейших исследований.*

Література

- 1. Баранов М.Т.** Выбор упражнений для формирования умений и навыков / М.Т. Баранов // Русский язык в школе. – 1993. - № 3. – С. 36 – 43.
- 2. Купалова А.Ю.** Типология упражнений //Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И. и др. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 15 – 17.
- 3. Купина Н.А.** Работа над словом // Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И. и др. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 110 – 140.
- 4. Ладыженская Т.А.** Связная речь. Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И. и др. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 192 – 208.
- 5. Рамзаева Т.Г.** Реализация учебника «Русский язык» (1-4-е классы) развивающего начального языкового образования / Т.Г. Рамзаева // Мир русского слова. – 2007. – № 1-2. – С.29 – 33.
- 6. Скорнякова М.Ф.** Работа над грамматической формой слова в аспекте развития речи // Методика развития речи на уроках русского языка / Богуславская Н.Е., Капинос В.И. и др. / Под ред. Т.А.Ладыженской. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – С. 140 – 154.

Резниченко Н. Про систему вправ, спрямованих на роботу над засобами виразності художнього тексту

У статті розглядаються існуючі в методиці викладання мови класифікації вправ, що направлені на розвиток зв'язного мовлення, а саме, на роботу над виражальними засобами художнього тексту, на їх основі автор пропонує оптимальну систему вправ, що сприяє засвоєнню виражальних засобів мови.

Ключові слова: система вправ, робота над виражальними засобами художнього тексту, рецептивні, репродуктивні, конструктивні, продуктивні вправи.

Резниченко Н. О системе упражнений, направленных на работу над выразительными средствами художественного текста

В статье рассматриваются существующие в методике преподавания языка классификации упражнений, что направлены на развитие связного вещания, а именно, на работу над выразительными средствами художественного текста, на их основе автор предлагает оптимальную систему упражнений, которая способствует усвоению выразительных средств языка.

Ключевые слова: система упражнений, работа над выразительными средствами художественного текста, рецептивные, репродуктивные, конструктивные, производительные упражнения.

Reznichenko N. About the system of exercises, directed to work over expressive facilities of artistic text

The article deals with the classifications of exercises in the methodology of language teaching, aimed at the development of connected speech and notably at the work on expressive means in the literary text. The author proposes an optimal system of exercises, which enables learning of the language expressive means.

Key words: system of exercises, expressive means in the literary text, receptive, reproductive, constructive, productive exercises.

УДК 373.3.016: 811.161.1

С. Рудь

**ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДИАЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Принцип коммуникативности обучения, лежащий в основе современной методики обучения русскому языку в школах Украины, предполагает овладение языком как средством общения, познания, воздействия. Цель современного курса русского языка в начальной школе – „развивать, совершенствовать умения осуществлять все виды речевой деятельности”[6, с. 6], т.е. обучать языку как средству коммуникации, или, по определению японских методистов, „языковому сосуществованию”.

Основной, наиболее употребляемой формой социально-речевого общения является диалог. Обучить школьников диалогической речи, сформировать умения и навыки использования диалога как средства общения и обмена мыслями в различных жизненных ситуациях – важнейшая задача обучения русскому языку в школе.

В соответствии с требованиями программы у младших школьников должны быть сформированы следующие умения

диалогической речи: воспроизвести, разыграть, составить диалог из прослушанных, прочитанных произведений с опорой на вспомогательные материалы, а также самостоятельно; использовать, составлять реплики, связанные по содержанию с репликой собеседника; соблюдать правила речевого этикета, культуры общения; интонационно правильно читать текст с диалогом, находить в нем слова автора и персонажа; оценивать диалог, с помощью учителя отмечать в нем достоинства, видеть то, что требует доработки.

При обучении диалогической речи необходимо учитывать психологические и лингвистические особенности этого вида речевой деятельности. В данной статье будут рассмотрены психологические особенности диалога, возможности использования речевой ситуации для обучения младших школьников диалогической речи.

Уже в первых работах, посвященных изучению диалогу, исследователи-психологи исходили из положения о том, что речь – один из видов деятельности человека. Сформулированная Л.С. Выготским теория речевой деятельности получила развитие в исследованиях А.А. Леонтьева, который отмечал, что „каждый отдельный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением заранее поставленной цели; посередине же находится динамичная система конкретных действий и операций, направленных на это достижение” [5, с.26].

Диалог, как и в целом речевая деятельность, предполагает постановку цели, планирование и реализацию плана, сопоставление цели и результата, т.е. имеет четырехфазовую динамическую структуру. Каждая фаза речевой деятельности представляет определенный этап порождения связного высказывания, в котором выделяется ряд операций.

Отличительной чертой диалогической речи является ее двухсторонний характер. Школьников нужно учить ориентировать высказывание на собеседника, внимательно и заинтересованно слушать других, строить ответную реплику в соответствии с тем, что сказал собеседник.

Диалогическая речь характеризуется обращенностью. Общение происходит, как правило, в непосредственном контакте участников при зрительном восприятии собеседника и определенной незавершенностью высказывания, которая дополняется невербальными средствами общения (мимикой, жестами, позой и т.д.).

Спонтанность – еще одна характерная черта диалогической речи. Содержание разговора и его структура зависят от реплик собеседника. Обмен репликами происходит достаточно быстро, и реакция требует определенного темпа речи. Это не дает возможности предварительно обдумывать высказывание, заранее отбирать языковой материал.

Диалогу свойственны эмоциональность и экспрессивность, которые проявляются в субъективно-оценочной окраске речи, в образности, структуре реплик, в интонационном оформлении, в широком

использовании разговорных клише, формул, готовых образцов, невербальных средств.

Также одной из психологических особенностей речи является ее ситуативность: содержание диалога можно понять только с учетом определенной ситуации. Поэтому в процессе обучения младших школьников диалогической речи чаще следует использовать речевые (коммуникативные) ситуации, т.к. именно они стимулируют учащихся к речевому высказыванию, что облегчает процесс превращения изучаемого языка в средство общения.

Речевая ситуация – это исходная основа высказывания, „обеспечивающая школьникам желание вступить в общение и понимание того, к кому, зачем, при каких обстоятельствах адресуются их высказывания” [7, с. 289].

Компоненты речевой ситуации можно представить так: тема, основная мысль (о чем? что?); автор (кто?); место общения (где?) --- высказывание --- цель общения (зачем?), объем высказывания (сколько?) --- адресат речи (кому?) [3, с. 48].

Речевые ситуации могут быть естественными (учитель организует их для освоения изучаемого материала) и специально создаваемыми (спланированные и подготовленные учителем для стимулирования речевой деятельности учащихся).

Ситуация общения может быть задана в различных вариантах. А.П.Коваль предлагает такие виды речевых ситуаций по способу их создания: наглядные, воображаемые, контекстные и созданные с помощью игр [4, с.162].

Наглядные ситуации создаются с помощью сюжетных и предметных рисунков, фотографий, аппликаций, диафильмов и т.п. Так, во 2 классе на уроке русского языка при выполнении упражнения 584 [8, с.121] детям предлагается рассмотреть рисунок, представить, что мальчик и девочка обмениваются впечатлениями о том, что видят перед собой, и составить диалог с одноклассником на основе изображенного. Подобное задание предлагается и в упражнении 594 [8, с.125]: *составьте диалог, который мог бы произойти между зрителями после окончания представления.*

Одним из эффективных средств создания наглядной речевой ситуации являются так называемые „рисунки с неразвернутыми сюжетами”, на которых „изображены люди и предметы, намечены действия или их результаты, а предшествующие события или дальнейшее их развитие переносятся в сферу догадки (например, „Мальчик стоит перед закрытой дверью и плачет”)” [1, с. 9-10].

Общение может осуществляться на основе воображаемой ситуации, т.е. такой, которая создается путем опоры «на те образы, которые сохранились у детей от восприятия наглядных ситуаций, предшествовавших моменту разговора, – рассказывают о виденном на

экскурсии, о проведенных каникулах, о просмотренном кинофильме или спектакле» [4, с. 162].

Путем словесного описания также можно создать воображаемую ситуацию: учитель, обращаясь к детям, говорит: *„Представьте себе, что к вам обращаются незнакомый мальчик или девочка и спрашивают, где находится зоопарк и как туда пройти; как проехать в краеведческий музей? Как вы им ответите”* или *„Представьте себе, что к вашим соседям приехала внучка из Крыма. Она тоже учится в 3 классе. Вы хотите с ней познакомиться. Что вы скажете девочке и что спросите у нее при первой встрече с ней?”*

По мере овладения языком ведущее место среди средств, используемых для развития речи, занимают контекстные ситуации, в которых ситуация общения *„может быть представлена в виде письменного текста, рассказа учителя”* [4, с. 162]. Так, учитель описывает события: *«Недавно ты посмотрел интересный фильм. Твой друг этот фильм еще не видел, но хочет узнать, что в нем интересного. Что ты расскажешь другу о фильме? О чем он будет тебя спрашивать? Составьте диалог с другом (в диалоге можно использовать слова: уже посмотрел, еще не видел, совершенно не похож на другие фильмы, найдешь много интересных моментов, поделись своим мнением)»*. Рассказ учителя подводит к ситуации общения. Еще пример: *„Ты и твой товарищ – в составе редколлегии. Вам необходимо выпустить стенгазету к празднику, выбрать для нее название, выяснить, чего в ней будет больше: рисунков или заметок; будет ли нарисована газета карандашами или красками; кого еще следует привлечь к работе над выпуском данного номера. Составьте диалог”*.

Письменный текст также может быть использован для создания контекстной ситуации. Например, дети читают текст: *„Беленький, гладенький зайчик сказал ежу:*

– Какое у тебя, братец, некрасивое, колючее платье!

– Правда, – ответил еж, – но мои колючки спасают меня от зубов волка и собаки. Служит ли тебе так же твоя хорошенькая пушистая шкурка?

Зайчик вместо ответа только вздохнул”. (по К.Ушинскому). Речевая ситуация создается текстом. Далее выясняется, почему так сказал еж, почему зайчик не ответил ежу, а только вздохнул. Или, например, дети прослушали стихотворение А. Барто *„Любочка”*, затем отвечают на вопрос, какой вывод сделали для себя и почему. Речевая ситуации создается вопросом.

При обучении диалогической речи широко используются речевые ситуации, созданные с помощью игр. Например, игра *„Найди предмет”*. Учитель объясняет условия игры и предлагает подумать, где можно спрятать в классе предмет (в шкафу, на столе, в парте, у доски). Два ученика выходят за двери, остальные решают, куда спрятать

предмет. Вошедшие ищут, спрашивая (*Спрятали на столе?* и т.п.), им отвечают хором (*Да, нет*) [2, с. 42]. Еще игра „*Что лишнее в ранце?*”. Учитель заранее кладет в чей-либо ранец (пенал) предмет, который там не должен быть. Два школьника ищут этот предмет и говорят, что „не нужно класть ...” [2, с. 50].

Таким образом, использование в обучении диалогу речевых ситуаций, побуждающих школьников к высказыванию, будет облегчать процесс превращения изучаемого языка в средство общения. Использовать подобные ситуации для развития у младших школьников умения говорить необходимо не только на уроках русского языка, но и математики, природоведения, изобразительного искусства. Проведенное исследование предполагает дальнейшую разработку проблемы коммуникативных умкний младших школьников.

Литература

1. Большакова І. Ситуативна навчально-мовленнєва діяльність школярів на уроках української мови / І.Большакова // Початкова школа. – 2002. – № 10. – С. 9-10. **2. Гудзик І.Ф.** Изучение русского языка в 1 классе / И.Ф. Гудзик, И.А. Устименко – К. : Радянська школа, 1984. – 135 с. **3. Иваницкая Г.М.** Теория речевой деятельности и ситуативные упражнения / Г.М.Иваницкая, Т.Г Шелехова //Русский язык и литература в средних учебных заведениях Украины. –1991. – № 3. – С. 47-51. **4. Коваль А.П.** Специфика обучения русскому языку младших школьников / Анна Петровна Коваль. – К. : Радянська школа,1990. – 207 с. **5. Леонтьев А.А.** Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Эдиториал УРСС, 2003. – 216 с. **6. Програми** для середньої загальноосвітньої школи з російською мовою навчання. 1-4 класи. – К. : Освіта, 2006. – 432 с. **7. Русский язык** в начальных классах: Теория и практика обучения / [М.С.Соловейчик, П.С. Жедек, Н.Н. Светловская и др.]; под ред. М.С.Соловейчик. – М. : Академия, 1998. – 384 с. **8. Сильнова Э.С.** Русский язык. Учебник для 2 класса общеобразоват. учебных заведений с русским языком обучения / Сильнова Э.С., Каневская Н.Г., Олейник В.Ф. – К. : Освіта, 2002. – 143 с.

Рудь С. Особливості навчання діалогічного мовлення молодших школярів

У статті розглядаються психологічні особливості діалогу, його основні ознаки. Також аналізуються мовленнєві ситуації з точки зору можливостей їх використання для навчання діалогічного мовлення молодших школярів. Наводяться приклади вправ з використанням різних видів мовленнєвих ситуацій.

Ключові слова: діалог, діалогічне мовлення, мовленнєві ситуації, спілкування, писемний текст.

Рудь С. Особенности обучения диалогической речи младших школьников

В статье рассматриваются психологические особенности диалога, его основные признаки. Анализируются также речевые ситуации с точки зрения возможностей их использования для обучения младших школьников диалогической речи. Приводятся примеры упражнений на основе использования разных видов речевых ситуаций.

Ключевые слова: диалог, диалогическая речь, речевые ситуации, общение, письменный текст.

Rud S. Features of education the dialog colloquial for students of primary school

This article considers the psychological features of a dialog and its main evidence. It analyses the speech situations from point of view on opportunities its exploitation for education the students of primary school the dialogue colloquial. There you can find some examples of exercises on a basis of exploitation the different forms of the speech situations.

Main words: a dialogue, a dialogue colloquial, the speech situations, companionship, writing text.

УДК 372.461:001

О. Семенов

ВИВЧЕННЯ ІДОСТИЛЮ ПРОФЕСІЙНОЇ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ У ПРОФІЛЬНИХ ФІЛОЛОГІЧНИХ КЛАСАХ

Сучасний педагог-словесник – це майстер-дослідник, котрий стимулює потяг до істини, розвиває нестандартність і гнучкість мислення, формує прагнення до саморозвитку і самовдосконалення. Такі вимоги ставить перед вищими педагогічними навчальними закладами загальноосвітня і насамперед профільна школа початку ХХІ століття, актуалізуючи, таким чином, незаперечну роль мовної особистості вчителя у вирішенні складних і мінливих ситуацій навчально-виховного процесу і вихованні дослідницької молоді. Ідеться про сукупність особливих якостей особистості, які забезпечують професійну індивідуальність і виявляються у професійній педагогічній комунікації через мовленнєві тексти.

Досвід викладання у вищій школі підтверджує наявну несформованість у майбутніх учителів української мови і літератури жанрової, текстової компетенцій (або їх низький рівень) у науково-навчальній сфері спілкування. Студентам-філологам часто складно моделювати зв'язний текст з урахуванням жанрових, структурно-сміслових, композиційних, категоріальних особливостей. Причинами такого стану є, зокрема, і те, що навчальні тексти (підручники) в загальноосвітній школі, як правило, зорієнтовані лише на повідомлення

основ науки (автор тексту відіграє роль безстороннього передавача інформації) і недостатньою мірою підпорядковані розвивальній функції.

Здобутки психолінгвістики, когнітивної, комунікативної лінгвістики, стилістики і прагматики тексту, акцентування на особистості, яка вільно володіє ефективними комунікативними стратегіями і тактиками, генерує вартісні зразки мовленнєвої діяльності, зумовлюють більш глибоке дослідження професійної мовної особистості крізь призму ідіостилю відомих учених. Однак і у вищій школі, і у старшій ланці загальноосвітньої школи викладачі не звертають належної уваги на цьому аспекті, що перешкоджає повноцінному усвідомленню учнями і студентами мовної індивідуальності вченого. Натомість такі характеристики-міркування корисні і тим, що показують, як реалізуються можливості наукового стилю відповідно до естетичних задумів автора, як мовотворчість науковця збагачує словник виражальних засобів загальнонаціональної мови.

У сучасній лінгвістиці мовна особистість розглядається в когнітивному (А.Бабушкін, В.Красних), прагматичному (І.Сусов, Ю.Степанов), комунікативно-діяльнісному (І.Сентенберг, С.Сухих), національно-культурному (В.Воробйов, В.Карасик) та інших аспектах. Проблемі вивчення ідіостилю науковця присвятили наукові студії Л.Ольшка, Р. Будагов, Є.Голованова, М.Сенкевич та ін. Дослідники характеризують екстралінгвістичні чинники, що зумовлюють вияв мовної індивідуальності вченого, відзначають вплив відомих дослідників на формування наукового стилю, дискутують стосовно майстерності видатних письменників і вчених.

На сьогодні є актуальним питання розгляду ідіостилю мовної особистості у профільних філологічних класах: саме через мову творів майстрів маємо змогу підвищити в учнів інтерес до майбутньої професії. *Мета статті:* окреслити характерні риси професійної мовної особистості філолога, розглянути деякі аспекти вивчення ідіостилю професійної мовної особистості в профільних філологічних класах старшої школи.

Джерельною базою слугують праці, виступи, безпосереднє спілкування з Л. Мацько, доктором філологічних наук, професором, дійсним членом НАПН України, завідувачем кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Характеризуючи особистість автора наукового тексту, спираємося на теоретико-гносологічну модель мовної особистості Ю.Караулова. У цілісній структурі моделі російського лінгвіста знайшли місце *вербально-семантичний, лінгво-когнітивний, мотиваційно-прагматичний рівні* володіння мовою. Зокрема лінгво-когнітивний рівень дозволяє будувати мовну картину світу шляхом упорядкування і систематизації концептів; рівень діялісно-комунікативних потреб виявляє систему мотивів і цінностей особистості у професійній картині

світу [3, с.119]. Важливою складовою формування і розвитку професійної мовної особистості є професійне культурне середовище.

О.Голованова пропонує аналізувати таку особистість, враховуючи також рівень професійної свідомості, і здійснювати це поетапно, на основі лінгвокогнітивного дослідження текстів, вияву універсальних, національно-культурних, індивідуальних характеристик мовної особистості, особливостей репрезентації особистісного на лексичному, граматичному, стилістичному рівнях, укладання словника ключових слів і виразів науковця [1, с.15].

Виконувати такий аналіз відповідально. Достатньо аргументованими стосовно цього є міркування Л.Тимофєєва: мінливість особистості, її збагачення мовними цінностями упродовж професійного життя вказує, що повне вивчення мови особистості може бути лише історичним. До того ж складно організувати постійне спостереження за виявом і розвитком мовної особистості. „Мовна індивідуальність виділяє людину як особистість, і чим яскравіша ця індивідуальність, тим яскравіша мовна особистість, тим повніше вона відображає мовні якості суспільства”, – наголошує автор праці „Особистість і мовне середовище” [9, с.5].

Професійною мовною особистістю, що фахово рефлектує над словом, впливає на розвиток сьогодення української літературної мови і на її перспективу, наукова і освітянська громада вважає Любов Іванівну Мацько. Її самобутні дослідження (публіцистичні статті, нариси, навчальні посібники і підручники для старшокласників і студентів, виступи на конференціях і на радіо) якісно презентують складні питання теоретичної лінгвістики, лінгвориторики, соціо-, етно-, прагмалінгвістики, лінгвістики тексту, лінгвокультурології, лінгводидактики середньої і вищої професійної школи. При широкому діапазоні мовознавчих інтересів і методичному розмаїтті підходів до аналізу історико-лінгвістичного, лінгвориторичного матеріалу науковій творчості властиві фундаментальність, методологічна глибина, системність до досліджуваних явищ, відкритість до нових ідей.

Л. Мацько володіє здатністю надавати конкретним, логічним, власне науковим відомостям особливої форми словесної творчості. Це виявляється і в оновленні існуючих лексем та моделюванні авторських новотворів і яскравих образів: *інтелектуальна молодь, нова інтелектуальна політика, інтелектуальна еліта, наукова далекоглядність, реактивовані лексеми;*

„Інтелектуальна діяльність – це, власне, не тільки подолання опору матеріалу пізнання, а й опору душі та власного мислення, суспільних стереотипів і соціальної байдужості, матеріальної скрути й моральної та розумової інертності” [6, с.5].

Типовими рисами ідіостиллю мовознавця є гармонійне поєднання загальнонаукової, лінгвістичної, філологічної і експресивно забарвленої лексики; індивідуальна семантизація низки термінів, смислова специфіка

яких виявляється в межах цілісної культуромовної концепції вченого, лінгвокогнітивне продукування слів і словосполучень: у публіцистичному стилі української мови **ідеологічна маркованість** змінилася **плюралістичним багатоголоссям**, що значно розширило мовний арсенал його із залученням у свій обіг різношарової лексики; завдяки закономірним суспільно-політичним і **духовно-культурним реабілітаційним процесам** значно **розширилося** функціональне поле української мови, **оновилася, розгалузилася і збагатилася її стилістична система»** (виділення наше – О.С.) [5, с.14].

Новаторським є стиль наукової розповіді. Міркування про предмет дослідження реалізуються через призму особистого ставлення автора, захоплюють своєю оригінальністю, влучною інтерпретацією мовних фактів, строго вивіреною системою аргументації, глибоким проникненням у сутність аналізованих явищ, комплексністю підходу до мовних закономірностей.

Мова і культура – це дві семіотичні системи, що в семіотичному просторі одна одної займають значне місце і надзвичайно важливі ролі виконують у їх прагматиконах – мова у прагмакультурі, а культура у прагмалінгвістиці. Мовна ідентичність не обходиться без відповідної їй культурної ідентичності, як і культурна ідентичність обов'язково передбачає наявність мовної ідентичності, бо і мова, і культура є не зовнішніми ознаками людини, які можна легко набути, а внутрішніми сутностями людини, складовими її свідомості, мовомислення, її мовно-культурної особистості [7, с.27].

Лекції професора Л.Мацько спонукають замислитися над тим, що мова – „не лише інформаційний код... це передусім душа людська, розвиток, самовираження, тобто мова міцно пов'язана з людиною” [4, с.4]. Науковий діалог спонукає до розвитку мовленнєвих умінь представити власну думку в гармонії форми і змісту, зіставити її з думкою іншого автора, володіти вербальними і невербальними засобами вираження спеціальних реалей, категорій і понять.

На потребу використання такого матеріалу вказують окремі методичні публікації та програми для профільної школи [2; 8]. Л.Дяченко-Лисенко і С.Коваленко [2] значну увагу приділяють інтелектуальному, інформаційно-дослідницькому компоненту в навчально-виховному процесі. Сторінки посібника рясніють завданнями на підготовку наукових міні-повідомлень про відомих лінгвістів, культурологічних виступів, укладання покажчика наукової термінології. Учителям спільно із семикласниками пропонується також сконструювати електронну таблицю, підготувати веб-сторінку «Видатні лінгвісти – наші земляки: історія і сучасність» і лінгвістичну комп'ютерну гру.

Схвально в цілому оцінюючи новаторський підхід авторів, усе ж зауважимо: уроки з української мови мають бути місткі, але не перевантажені. У процесі добору матеріалу важливо дотримуватися і принципу природовідповідності, враховувати вікові особливості учнів та

їх можливості. Можна запропонувати, зокрема, такі вправи і завдання: укласти невеликий словничок термінів, які використовує мовознавець у своїх працях; підготувати науковий огляд, анотацію, рецензію на статтю дослідниці; змодельовати радіопередачу за участю відомого лінгвіста; підготувати і виголосити вітальну промову відомому мовознавцеві; виконати риторичний аналіз промови філолога „Прощавай, тисячоліття!”; викласти свої міркування стосовно одного з афоризмів науковця: “...двомовність – це і роздвоєння однієї мови на приховану мову істинних думок і почуттів, які не збігаються з думкою керівництва, та мову відкритого спілкування, при якому закрита душа”.

Продовження триває у пошуково-дослідницькій діяльності, яка вибудовується на засадах співтворчості учнів та вчителів і передбачає самостійну роботу з навчальною, науково-популярною та довідковою літературою, виконання навчально-творчих завдань, підготовку повідомлень, використання таких джерел нових знань, як аудіо-, відео-програм, системи Internet, електронні бібліотеки. У розробці системи комплексного використання цих засобів вбачаємо *перспективи* подальших наукових досліджень.

Література

- 1. Голованова Е.И.** Языковая личность ученого-лингвиста / Е.И.Голованова //Язык и социум: материалы международной научной конференции. – Минск, 2009. – Ч. 1. – С. 14 – 21.
- 2. Дяченко-Лисенко Л.М., Коваленко С.М.** Традиційні та нестандартні уроки з української мови і літератури: 7 клас / Л.М. Дяченко-Лисенко, С.М.Коваленко. – Тернопіль : Мандрівець, 2008. – 204 с.
- 3. Караулов Ю. Н.** Русский язык и языковая личность /Ю.Н.Караулов. – Изд. 2-е, стереотип. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
- 4. Мацько Л.** Аспекти мовної особистості у перспекції педагогічного дискурсу / Любов Мацько // Дивослово. - 2006. - №7. - С.2-4.
- 5. Мацько Л.** З якою лексикою вступаємо в XXI століття? / Любов Мацько // Урок української. - 2000. - №8. - С. 14-18.
- 6. Мацько Л.** Матимемо те, що зробимо / Любов Мацько // Дивослово. - 2001. - №9. - С. 2-3.
- 7. Мацько Л.** Українська мовна особистість учителя у проекції лінгвокультурологічного аналізу / Любов Мацько // Українська культуромовна особистість учителя: теорія і практика. Монографія / За ред. Л.І.Мацько, О.М.Семеног. – Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. - С. 7-32.
- 8. Мацько О.М.** Українська мова: 10 – 12 класи (профіль – українська філологія): навч.-метод. посіб. / Любов Мацько, Олена Семеног. – К., Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. – 152 с.
- 9. Тимофеев В.П.** Личность и языковая среда: учебное пособие / В.П.Тимофеев. – Шадринск, 1971. – 122 с.

Семеног О. Вивчення ідіостилю професійної мовної особистості у профільних філологічних класах

У статті окреслюються риси професійної мовної особистості, на прикладі наукових праць лінгвіста Л.Мацько розглядаються деякі

аспекти вивчення ідіостилю професійної мовної особистості у профільних філологічних класах.

Ключові слова: професійна мовна особистість, ідіостиль, профільна філологічна підготовка.

Семенов Е. Изучение идиостиля профессиональной языковой личности у профильных филологических классов

В статье рассматриваются черты профессиональной языковой личности, на примере научных работ лингвиста Л.Мацко рассматриваются некоторые аспекты Изучение идиостиля профессиональной языковой личности в профильных филологических классах.

Ключевые слова: профессиональная языковая личность, идиостиль, профильная филологическая подготовка.

Semenog O. The study of individual style of professional linguistic personality in type philological classes

The features of professional linguistic personality are outlined in the article. Also some aspects of study of individual style of professional linguistic personality in type philological classes are examined rely on the example of scientific-educational works of linguist L. Macko.

Keywords: professional linguistic personality, professional linguistic environment, individual style, type philological preparation.

УДК 37.013:378:81.38

Е. Хоменко

МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОРФЕМНО-СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ И НАВЫКОВ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ И ОСНОВНОЙ ШКОЛ С УЧЕТОМ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ

Реализация принципа преемственности при формировании языковых умений – одна из важнейших проблем, стоящих перед лингводидактикой, психолингвистикой и учителями-практиками. Данная проблема рассматривается учеными в различных аспектах, что свидетельствует о многозначности понятия преемственность .

В настоящей статье выделен и охарактеризован дидактический аспект проблемы реализации принципа преемственности при формировании морфемно-словообразовательных умений учащихся начальной и основной школ, связанный с выбором методов обучения и их сочетаемости.

Вопросам взаимосвязи, согласованности методов и приемов обучения на смежных этапах школьного образования посвящены многочисленные исследования, среди которых ведущее место занимают работы Б. Ананьева, В. Бабайцевой, Н. Вашуленко, Ш. Ганелина, О. Глазовой, И. Гудзик, Г. Лидман-Орловой, М. Львова, А. Люблинской, А. Ляшкевич, А. Матвеевой, М.Пентилюк, Н. Рождественского, В. Сидоренкова, Л. Сугейко, Л. Федоренко и др.

Цель статьи – охарактеризовать методы формирования морфемно-словообразовательных умений и навыков учащихся начальной и основной школ с учетом принципа преемственности.

В понимании термина «метод» исходим из позиции, изложенной в работе В. Капинос «О методах обучения русскому (родному) языку» [4]. «Метод обучения, – пишет автор, – это способ организации совместной деятельности учителя и учащегося, который обеспечивает усвоение содержания образования, а также развитие и воспитание учащегося в процессе обучения» [4, с. 28].

Поскольку в структуре содержания школьных курсов «Морфемика» и «Словообразование» четко выделяются две части (знания и умения), то вполне естественно в экспериментальном обучении выделить методы формирования знаний (познавательные) и методы формирования умений и навыков (тренировочные). Для выявления уровня соответствия знаний и умений учащихся образовательному стандарту применяем методы контроля и самоконтроля, направленные на формирование контрольно-оценочных действий школьников.

Изучение специальной литературы, а также опыт работы в школе показывает, что для осуществления преемственных связей при использовании названных выше методов обучения в основной школе важно учитывать следующее: а) цели и задачи обучения на данном этапе, б) характер изучаемого материала, в) степень подготовленности (обученности) школьников, г) их возрастные особенности.

Как видим, на первом месте среди множества факторов, определяющих выбор методов обучения, стоят дидактические цели и задачи. Это объясняется тем, что дидакты и методисты рассматривают метод как «средство достижения *цели* обучения» [7, с. 154]. При этом, как отмечает М. Махмутов, «если метод адекватен поставленной цели, т.е. обеспечивает наиболее короткий, экономичный и эффективный путь к цели, то его реализация обязательно должна приводить к достижению цели. Если метод не адекватен цели, то ее достижение – дело случайное, дело интуиции учителя» [5, с. 129].

Определяя перечень методов, мы учитываем, что цели и задачи имеют свою специфику, обусловленную этапами экспериментального обучения: 1) диагностический 2) коррекционный, 3) обучающий, 4) контрольно-оценочный.

Рамки статьи не позволяют охарактеризовать особенности использования названных выше методов обучения на каждом этапе

педагогического эксперимента, поэтому рассмотрим более подробно вопрос о выборе методов обучения на диагностическом и коррекционном этапах.

Диагностический этап.

Цель диагностического этапа – определить уровень готовности пятиклассников к изучению морфемики и словообразования в среднем и старшем звене школы. Исходя из того, что содержание учебного процесса складывается из овладения учащимися определенной суммой знаний и комплексом умений, на данном этапе необходимо а) констатировать объективный уровень лингвистических знаний учащихся после изучения темы «Состав слова» в начальной школе; б) определить исходный уровень сформированности ведущих морфемно-словообразовательных умений и навыков учащихся.

При организации проверки знаний важно учитывать, каким образом и в каком объеме изучается то или иное морфемно-словообразовательное понятие в начальной школе: путем формулирования правил (определений) или путем непосредственного применения термина к соответствующему языковому факту; способом указания на основные признаки понятия (описательно) или с помощью расчленения разновидностей какой-либо языковой единицы.

Для проверки морфемно-словообразовательных знаний мы использовали метод письменного опроса, который по сравнению с устным имеет следующие достоинства: а) большая объективность; б) большая самостоятельность учеников;

в) больший охват учащихся; г) возможность фиксировать, сравнивать знания учащихся и делать соответствующие выводы об их качестве.

По содержанию проверочные вопросы направлены на выявление знаний фактического материала по теме «Состав слова» (*Из каких частей может состоять слово?*), по форме изложения – это обычные вопросы в собственном их значении (*Что такое окончание?*) и вопросы-задания (*Напиши слово с нулевым окончанием*).

Исходный уровень сформированности морфемно-словообразовательных умений и навыков проверяется посредством тех же письменных практических заданий, которые применяются при обучении морфемике и словообразованию в начальной школе: задания на нахождение и опознавание изученных языковых единиц, на осмысление их функций; задания, связанные с группировкой и классификацией языковых понятий; задания на конструирование слов по заданной схеме; задания на создание собственных высказываний с использованием слов определенной конструкции.

В целом оценка выполнения диагностической работы идет по известным критериям, важнейшими из которых считаем следующие: правильность и полнота.

Коррекционный этап.

Общая целевая установка коррекционного этапа – довести исходный уровень сформированности морфемно-словообразовательных знаний, умений и навыков учащихся до уровня, соответствующего программным требованиям начальной школы, и тем самым подготовить пятиклассников к восприятию и усвоению новых морфемно-словообразовательных знаний, умений и навыков. Данная цель конкретизируется следующими задачами: актуализировать а) знания о значимых частях слова (их наборе, формах выражения, значениях, функциях, расположении в слове), о формообразовании и словообразовании; б) знания о способах учебных действий с языковым материалом; в) ведущие для выпускников начальной школы морфемно-словообразовательные умения.

Отметим, что данный этап очень важен и значим для нашего исследования. Как показывает опыт работы, специально отведенных часов на повторение морфемно-словообразовательного материала недостаточно для устранения пробелов в знаниях, умениях и навыках. Мы разделяем точку зрения ученых (Л. Вознюк, М. Олешков, В. Полтева-Лазарис, К. Ушинский, А. Чеснокова и др.) о том, что необходимо непрерывное (сопутствующее, попутное) повторение, организованное в системе с самого начала учебного года и корректируемое по мере успехов учащихся. Объем и характер попутного повторения определяются подготовкой учащихся конкретного класса.

Под сопутствующим повторением мы понимаем повторение ранее пройденного при изучении нового материала, т.е. повторение, которое происходит одновременно с изучением нового. Анализ школьных упражнений подтверждает возможность использования дидактического материала по новой теме для организации коррекционной работы по морфемике и словообразованию.

Приступая к выбору методов обучения на коррекционном этапе, следует иметь в виду, что работа над указанными знаниями, умениями и навыками требует *актуализации*, т.е. повторения, систематизации, обобщения, а не вторичного изучения. Поэтому нам представляется более целесообразным использовать те методы, которые создают оптимальные условия для творческого переосмысления ранее изученного материала и активной поисковой деятельности. К таким методам мы относим: 1) *метод беседы* (для повторения морфемно-словообразовательных знаний), 2) *метод алгоритмических предписаний* (для активизации знаний о способах учебных действий), 3) *метод упражнений* (для актуализации ведущих морфемно-словообразовательных умений и навыков).

Названные методы ценны еще и потому, что они широко используются в начальной школе и тем самым создают условия для успешной адаптации пятиклассников к новому этапу изучения морфемике и словообразования в основной школе.

Метод беседы. В педагогической литературе беседа определяется как «диалогический вид общения, при котором один из участников общения спрашивает, другой отвечает» [3, с. 188]. Вопросы может ставить и учитель (ученик отвечает), и ученик (отвечает учитель или другой ученик).

Целесообразно и методически правильно построенная беседа предполагает: логически выдержанную последовательность в постановке вопросов; умение учителя направлять ее в нужное русло и предупреждать отклонения в сторону от темы; соблюдение всех дидактических требований к постановке и формулированию вопросов, адресованных учащимся.

В зависимости от уровня творческой познавательной деятельности школьников А. Текучев выделяет следующие разновидности беседы: сообщающая, репродуктивная и эвристическая [8, с. 80].

Цель и задачи коррекционного этапа обуславливают использование репродуктивной и эвристической бесед.

Репродуктивная беседа направлена на воспроизведение опорных морфемно-словообразовательных знаний, необходимых для успешного восприятия и понимания нового учебного материала.

Одним из существенных моментов в построении *репродуктивной* беседы является методика постановки вопроса. Согласно классификации Л. Федоренко вопросы, которыми пользуется учитель, могут быть прямыми, наводящими и подсказывающими [10, с. 101].

Прямые вопросы требуют от учащихся припоминания и точного воспроизведения формулировки морфемно-словообразовательных понятий.

В том случае, если учащиеся не могут ответить на прямой вопрос, учитель предлагает им серию наводящих вопросов, которые помогают ученикам прийти к правильному ответу.

Пятиклассникам, недостаточно усвоившим ранее изученный материал, потребуются подсказывающие вопросы.

Как видим, репродуктивная беседа может сопровождаться и дополнительными разъяснениями того, что осталось не совсем ясным для учащихся, так как, по словам К. Ушинского, «повторение нужно не для того, чтобы починить уже развалившееся здание, а для того, чтобы укрепить и построить на нем второй этаж» [9, с. 352].

Эвристическая беседа соотносится как с рецептивной, так и с продуктивной деятельностью учащихся и требует от них активных размышлений, оперирования усвоенными знаниями, умениями и навыками в новой учебной ситуации для решения новых учебных задач. Именно «практикование» полученных знаний в новых условиях, считает Б. Ананьев, позволяет реализовывать принцип преемственности в обучении [1, с. 25]. Полагаем, что элементом новизны должна явиться

обязательная включенность ранее изученных морфемно-словообразовательных понятий в систему других понятий.

В исследовании исходим из того, что «система является тем кардинальным пунктом, вокруг которого, как вокруг центра, вращается вся история развития понятий в школьном возрасте. Она есть то новое, что возникает в мышлении ребенка вместе с развитием его научных понятий и что подымает все его умственное развитие на высшую ступень» [2, с. 312].

Отметим, что для реализации преемственности при формировании морфемно-словообразовательных умений и навыков чрезвычайно важно на коррекционном этапе экспериментально-опытного обучения использовать такие методы, которые способствовали бы актуализации не только морфемно-словообразовательных знаний, но и всей системы умственных действий, посредством которых эти знания усваивались.

В качестве таких методов, с нашей точки зрения, могут выступать *алгоритмы* и *предписания алгоритмического типа* (памятки, инструкции), сообщаемые школьникам в готовом виде или конструируемые учащимися в ходе совместной поисково-творческой деятельности (в зависимости от степени подготовленности класса).

В теорию и практику обучения понятие алгоритма вошло в конце 50-х гг. XX в. в связи с развитием программированного обучения и применением обучающих машин.

Теория обучающих алгоритмов исходит из следующего положения – всякий мыслительный процесс состоит из некоторой последовательности умственных операций (анализ, синтез и их производные – абстракция, конкретизация, обобщение, сравнение, классификация). Психологи (П. Гальперин, В. Давыдов, Е. Кабанова-Меллер, З. Калмыкова, Н. Талызина, Д. Эльконин) подчеркивают, что для эффективного обучения тому или иному предмету эти операции надо выявлять и специально им обучать. Разделяя эту позицию, считаем, что без овладения операциональной стороной мышления знание морфемно-словообразовательных сведений оказывается бесполезным, так как учащийся не в состоянии их применить.

Уточним, что понятие «алгоритм» мы определяем как четкую, продуманную систему логических операций, последовательное выполнение которых приводит к правильному решению задачи [6, с. 152].

В процессе решения морфемно-словообразовательной задачи по алгоритму должны присутствовать: само предписание, состоящее из указаний (команд) о выполнении действий или операций; исполнитель (учащийся), к которому эти указания адресованы и который их выполняет; объекты (языковой материал), на которые направлены действия или операции и которые под их воздействием преобразуются.

Таким образом, приемы работы с алгоритмом предполагают пошаговое выполнение учащимися ряда последовательных учебных действий и позволяют сделать процесс мыслительной деятельности учащихся «открытым» для учителя, вследствие чего становится возможным установить, на каком этапе работы ученик допустил ошибку, и определить вид и объем коррекционной помощи.

Среди методов, актуализирующих основные морфемно-словообразовательные умения и навыки, ведущим является *метод упражнений*.

Отметим, что под упражнением понимаем многократное повторное выполнение последовательных действий и операций с целью овладения необходимыми практическими умениями и навыками [6, с. 118].

Анализ взглядов ученых по вопросу методики проведения упражнений на этапе повторения позволяет сделать вывод о том, что для успешного воспроизведения морфемно-словообразовательных умений необходимо соблюдение определенных требований, среди которых важнейшими являются следующие.

1. Упражнения должны быть разнообразными: однообразие утомляет внимание учащихся, притупляет их восприимчивость и активность.

2. Упражнения должны иметь характер задач, вызывающих необходимость применять для их решения изученные учащимися приемы или способы умственной работы.

3. Упражнения должны быть регулярными, систематическими, расщедоточенными.

4. Система упражнений должна быть построена с учетом принципов последовательности и доступности: от легкого к трудному, от простого к сложному. При этом мы руководствуемся известным утверждением К. Ушинского о том, что «всякое новое упражнение должно находиться в связи с предыдущим, опираться на него и делать шаг вперед... Пусть дети приобретают понемногу, но не теряют ничего из приобретенного и пользуются им для приобретения нового» [9, с. 341-342].

5. Упражнения должны быть самостоятельными, т.е. «действительными упражнениями, а не кажущимися только» [9, с. 338].

6. Языковой материал для упражнений должен варьироваться, изменяться с тем, чтобы учащиеся овладевали обобщенными умениями и навыками, привыкали применять понятия и правила к языковым фактам в изменившихся условиях.

7. Упражнения должны быть устными и письменными, причем устные должны предшествовать письменным. Соблюдение данного требования способствует формированию у учащихся речевых умений и навыков (выступление-монолог, ведение диалога-беседы с целью обмена информацией, ведение дискуссии с аргументированием, обоснованием

собственной точки зрения, выражением согласия или несогласия с мнением собеседника, опровержением точки зрения оппонента и др.).

Учитываем, что упражнения гарантируют управление сложной и многообразной деятельностью школьников по воспроизведению основных морфемно-словообразовательных умений, полученных на уроках в начальной школе, и обеспечивают их отработку до уровня навыка.

В заключение отметим, что проблема формирования у учащихся морфемно-словообразовательных умений с учетом принципа преемственности предполагает иной подход к отбору методов обучения и их сочетаемости. При выборе методов экспериментального обучения особенно важно учитывать цели и задачи обучения на данном этапе, характер изучаемого материала, степень подготовленности (обученности) школьников, их возрастные особенности. *В перспективе следующих исследований* считаем, что только при этом условии становится возможным реализовать принцип преемственности в методах обучения, т.е. сохранить и поступательно развить методы работы, сложившиеся в начальной школе, трансформируя и совершенствуя их в соответствии с программными требованиями и возрастными особенностями учащихся основной школы.

Литература

- 1. Ананьев Б.Г.** О преемственности в обучении / Б.Г. Ананьев // Советская педагогика. – 1953. – № 2. – С.23-25.
- 2. Выготский Л.С.** Избранные психологические исследования: Мышление и речь. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
- 3. Дидактика современной школы:** Пособие для учителей / Б.С. Кобзарь, Г.Ф. Кумарина, Ю.А. Кусый и др. Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
- 4. Капинос В.И.** О методах обучения русскому (родному) языку / Методы обучения в современной школе: Сб. статей / Душина И.В., Иванова Р.Г., Капинос В.И. и др.; Под ред. Н.И. Кудряшева. – М.: Просвещение, 1983. – С.26-42.
- 5. Махмутов М.И.** Организация проблемного обучения в школе. Книга для учителей. М.: Просвещение, 1977. – 240 с.
- 6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах /** Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліюк: М.І. Пентиліюк, С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна, З.П. Бакум, М.М. Барахтян, І.В. Гайдаєнко, А.Г. Галетова, Т.В. Коршун, А.В. Нікітіна, Т.Г. Окуневич, О.М. Решетилова. – К.: Ленвіт, 2009. – 400 с.
- 7. Рыжов В.Н.** Дидактика: Учеб. пособие для студентов пед. колледжей и лицеев / В.Н. Рыжов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 318 с.
- 8. Текучёв А.В.** Методика русского языка в средней школе. Изд. 2-е перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 606 с.
- 9. Ушинский К.Д.** Избранные педагогические сочинения / Под ред. Е.Н. Медынского и И.Ф. Сладковского. – М.: Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1945. – 566 с.
- 10. Федоренко Л.П.** Закономерности усвоения родной речи: Учеб.

пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.

Хоменко О. Методи формування морфемно-словотворчих умінь і навичок учнів початкової та основї шкіл з урахуванням принципу перспективності

У статті охарактеризовані методи формування морфемно-словотворчих умінь і навичок в учнів початкової і основної шкіл з урахуванням принципу наступності.

Ключові слова: методи навчання, принцип наступності, словотворчі уміння.

Хоменко Е. Методы формирования морфемно-словообразовательных умений и навыков учащихся начальной и основной школ с учетом принципа преемственности

В статье охарактеризованы методы формирования морфемно-словообразовательных умений и навыков учащихся начальной и основной школ с учетом принципа преемственности.

Ключевые слова: методы обучения, принцип преемственности, морфемно-словообразовательные умения.

Khomenko E. The methods of forming of morpheme-word-formation abilities and skills of student of initial and basic schools regarding the principle of succession

The article is dedicated to the methods of developing pupils' morphemic word building skills regarding the principle of succession.

Keywords: methods of education, the principle of succession, morphemic word building skills.

УДК 811.161.2

І. Хом'як

**ФОРМУВАННЯ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ
В БІЛІНГВАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

У сучасних умовах розбудови Української держави особливої актуальності набула проблема становлення особистості, яка здатна вправно володіти засобами рідної мови в усіх видах мовленнєвої діяльності.

Особистість, за “Психологічним словником” В.І.Войтка, – це людина, соціальний індивід, який поєднує в собі риси загальнолюдського, суспільно значущого та індивідуально неповторного. Формування гармонійно і всебічно розвиненої особистості – головна

мета виховання в загальноосвітньому навчальному закладі. У “Великому тлумачному словнику сучасної української мови” особистість характеризується як “конкретна людина з погляду її культури, особливостей характеру, поведінки і т.ін.; індивідуальність, особа” [1, с. 861].

Визначення мовної особистості знаходимо у працях С.Я.Єрмоленко і Л.І.Мацько “Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови”, Ю.Н.Караулова “Російська мова і мовна особистість”, у підручнику “Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах” за ред. М.І.Пентиліюк, а також “Словнику-довіднику з української лінгводидактики”, за яким мовна особистість – це такий носій мови, який добре володіє системою лінгвістичних знань, репродукує мовленнєву діяльність, має навички активної роботи зі словом, дбає про мову і сприяє її розвитку. Це мовець, який забезпечує розширення функцій мови, творення україномовного середовища в усіх сферах суспільного життя, виявляє природне бажання повернутися у повсякденному спілкуванні до рідної мови, до відродження культури, традицій народу, до вироблення зразків висококультурного інтелектуального спілкування літературною мовою [2, с. 85 – 86].

Мета статті: охарактеризувати мовну особистість, проаналізувати роль транспозиційних можливостей та інтерференційних впливів під час вивчення української і російської мов у загальноосвітніх навчальних закладах, окреслити умови формування мовної особистості у двомовному середовищі.

Сьогодні спостерігається забрудненість мовленнєвого середовища, викликана недостатнім знанням мовцями як української, так і російської мов. Ми задалися метою проаналізувати формування мовної особистості у двомовному середовищі, для якого подекуди властива змішана мова, або суржик – “форма міксації мов, засіб спілкування певної частини населення України, який є результатом штучного й неприродного поєднання елементів російської та української мов, що порушує норми української літературної мови” [3, с. 709].

Деякі лінгвісти пов’язують суржик із деструкцією особистості, її духовною деградацією, зведенням мислення до примітиву, однак такі думки, як вважає О.О.Селіванова, потребують доведення шляхом психологічних, а можливо і психіатричних досліджень і видаються якоюсь мірою тенденційними і заангажованими [3, с. 710].

Американська соціолінгвістка Л.Біланюк наголошує на тому, що для деяких українців суржик – рідна мова, мова їхніх батьків, прищеплена в дитинстві, носіями якої є переважно урбанізовані мешканці села; дослідник підкреслює, що формування суржику із вищенаведених мотивів є ознакою першого покоління, наступне ж наслідує мову батьків без якоїсь соціальної мотивації [Там само]. Суржик, як зазначає О.О.Селіванова, функціонує у складі просторіччя і може ставати деструктивним чинником для національної мови, тому

боротьба з ним – необхідна умова збереження рідної мови і підвищення загальної культури мовлення.

В умовах вивчення української і російської мов у школах України в мовленні учнів спостерігаються явища транспозиції й інтерференції. Питання взаємопроникнення мовних елементів близьких за структурою мов досліджено в роботах К.Бабова, А.Є.Супруна, О.М.Біляєва, Н.А.Пашківської, І.М.Мельниченко та ін. Під транспозицією розуміється перенос однакових рис на виучувану мову.

На транспозиційні процеси необхідно зважати з огляду на те, що українська і російська мови близькі за звуковою системою, графікою, правопис обох мов ґрунтується на однакових принципах – фонетичному, морфологічному, традиційному і диференційному, схожими є способи творення слів – морфологічний, морфолого-синтаксичний, лексико-синтаксичний і лексико-семантичний, ідентичний склад частин мов та їхніх граматичних категорій (наприклад: прикметники поділяються на однакові розряди – якісні, відносні з різновидом присвійних; дієслова вживаються в однакових способах, мають час, вид, особу, число, для деяких форм – рід, однаковим є поділ на дієвідміни; за морфологічним складом сполучники поділяються на прості та складені і т.ін.), подібна синтаксична будова мов.

Поряд із цим в українській і російській мовах є чималі розходження: у графічній системі російської мови наявні букви **е, ё, и, ы, э, ъ**, а в українській – **є, і, ї**, знак апострофа; особливо багато відмінностей в орфографії обох мов. Так, в українській мові префікси *без-* і *роз-*, незалежно від вимови пишуться з кінцевою літерою **з** (*безшумно, безчинство, розкіш, розпис*), у російській мові в префіксах *без-*, *роз-* перед буквами, що позначають глухі приголосні, пишеться **с** (*бешумно, бесчинство, роскошь, ростись*); українській мові характерне спрощення при збігові кількох приголосних, що передається за фонетичним принципом і на письмі (*серце, щасливий, чесний*), у російській мові: *сердце, счастливый, честный*; в українській мові м'який знак не пишеться після шиплячих, наприклад, у дієсловах другої особи однини дійсного способу теперішнього часу (*малюєш, пишеш, знаєш*), і вживається за аналогічних обставин у російській мові (*рисуешь, пишешь, знаешь*) і т.ін.

Лінгвістичні елементи, однакові для української і російської мов, засвоюються школярами без особливих труднощів, специфічні мовні факти сприймаються ними як новий матеріал, його учні в змозі опанувати, доклавши певних зусиль; складність становлять частково подібні і протилежні мовні факти, “оскільки процес запам'ятовування їх гальмується відомостями, одержаними в курсі рідної мови”, “настає взаємозмішування уявлень, що виникають, з тими, які вже є, чимось подібними або, навпаки, відмінними” [4, 10].

Недостатній рівень володіння рідною мовою і поверхове знання російської призводить до того, що школярі нерідко плутають обидві

мови, створюючи тим самим мішанину слів, кальок, різноманітних перекручень – російських слів в українському фонетичному обрамленні і українських, морфологізованих за російським зразком. Такі відхилення найчастіше трапляються у процесі репродукції, тобто під час відтворення раніше запам'ятованого. Саме тоді замість потрібних опорних даних, характерних мові висловлювання, у пам'яті школяра спливають аналогічні факти з іншої мови. Таке явище психологи називають репродуктивним гальмуванням. Негативний вплив однієї мови на іншу має назву інтерференції, що визначає особливу взаємодію навичок і полягає в негативному (гальмівному) впливові раніше набутих навичок на утворення і формування нових.

Більшість дослідників, особливо ж із методики викладання другої (нерідної) мови, розглядають інтерференцію як негативний перенос навичок з рідної (першої) мови на ту, що вивчається. Однак це поняття набагато ширше і включає в себе ціле коло питань: 1) дію рідної мови на другу, 2) вплив другої мови на першу і 3) розмежування інтерференції на рівні мови, з одного боку, і мовлення – з іншого [5, 29].

Зі спостережень за інтерференційними явищами в українській і російській мовах на території України випливає висновок про те, що дія структурних елементів другої мови на першу набагато відчутніша, ніж дія рідної мови на другу. Витворився принизливий для високоосвіченого українського народу різновид мовлення – так званий суржик: “українсько-російське просторіччя” (вислів В.М.Русанівського), безладна суміш зіпсованої української та перекрученої російської мов – “плід несвідомого, неповажливого, пристосовницького ставлення до мови” [6, 9].

До освітнього закладу дитина потрапляє з родинної школи, яка формує її мовний світогляд і має перед суспільством традиційні обов'язки: “Кожна свідома мати мусить пам'ятати, що та мова, яку вона прищепить дитині з молоком своїх перс, позостанеться в ній на ціле життя ... за наймилішу мову цілого світу”; “Кожний батько, особливо ж інтелігент, мусить говорити в своїй родині тільки літературною мовою, мусить вияснювати рідномовні гасла та обов'язки, завжди даючи добрий приклад своїй дружині та дітям і завжди вимагаючи від них уживати чистої мови”; “Дбайлива інтелігентна мати вияснить своїй дитині різницю між її мовою літературною й говірковою їхньої домової служби” [7, 40-41].

Щоб розпочати-таки вчити, а не переучувати дітей правильності використання рідної мови, необхідно співпрацювати з їхніми батьками, поступово відновлюючи в них мовно-генетичну пам'ять: проводити бесіди про значимість рідного слова, лекції про культурне і державотворче значення мови, інші просвітні заходи.

Найсприятливішим мовленнєвим середовищем для учнів має стати школа. Освітні програми націлюють на те, що педагогічний колектив загальноосвітнього закладу повинен протистояти вживанню

школярами жаргонних, вульгарних слів, не допускати українсько-російських просторічних висловів як на уроці, так і в позаурочний час; дбати про грамотне оформлення плакатів, вивісок, стінних газет, оголошень, шкільної документації; під час підготовки до уроку старанно продумувати хід викладу матеріалу, правильність і точність формулювань; грамотно і чітко оформляти всі види записів (на класній дошці, у шкільному журналі, в щоденниках учнів, у робочих планах та ін.); не допускати в своєму мовленні неправильно побудованих речень і зворотів, порушень норм вимови, недбалості у виборі слів і неточностей у формулюванні визначень.

Живодайний заряд мовленнєвої енергії повинен формуватися передусім на уроках української мови, мета яких – виробити у школярів уміння й навички вільного володіння рідною мовою в усіх видах мовленнєвої діяльності (слухання, читання, говоріння, письмо).

Це зумовлює відповідну організацію роботи, наприклад над орфографією як основою писемного мовлення учнів, в умовах міжмовних впливів:

1. Попереднє спостереження за виявами ознак інтерферованого орфографічного явища.

2. Визначення рівня складності аналізованого об'єкта, характеру можливих рецидивів і методики усунення їх.

3. Мотивація вчителем запланованої навчальної діяльності.

4. Здобування учнями знань на основі скерованого вчителем всебічного аналізу орфографічного явища в усіх можливих його виявах і взаємозв'язках.

5. Визначення типу орфограми (буквена, небуквена), виду (апостроф, дефіс, риска, пропуск, контакт) та умов вживання.

6. Закріплення знань про орфографічне явище шляхом порівняння його з аналогічними фактами у спорідненій мові.

7. Застосування орфографічних умінь у процесі мовленнєвої практики, подальше відпрацювання їх до рівня автоматизованості.

У процесі самостійної творчої роботи учням необхідно: 1) чітко усвідомити, якою мовою здійснюється виклад думок (українською, російською); 2) у внутрішньому і зовнішньому писемному мовленні контролювати відповідність уживаних слів нормативним особливостям української літературної мови; 3) зіставити деформовані в мовленнєвому середовищі форми з літературними аналогами; 4) визначити лексичне значення вибраних для написання мовних відповідників; 5) графічно передати слова на письмі.

Таким чином, формування мовної особистості у двомовному середовищі можливе за умов цілеспрямованого використання у процесі вивчення української мови транспозиційних можливостей і упередження інтерференційних взаємопроникнень у мовленні учнів, створення сприятливого мовленнєвого середовища передусім у загальноосвітніх

навчальних закладах, а також мотивації ролі української мови як державної в демократичному європейському суспільстві.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укладач і гол. ред. В'ячеслав Тимофійович Бусол. – К. : Перун, 2007. – 1736 с. 2. **Словник-довідник** з української лінгводидактики / За ред. М.І.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с. 3. **Селиванова О.О.** Лінгвістична енциклопедія / О.О.Селиванова. – Полтава : Довкілля, 2010. – 844 с. 4. **Пашковская Н.А.** Особенности преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения: Пособие для учителя / Н.А.Пашковская. – К. : Рад. школа, 1979. – 125 с. 5. **Проблемы** двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – 359 с. 6. **Дзюба І.М.** Бо то не просто мова, звуки... / І. М. Дзюба. – К. : Рад. письменник, 1990. – 134 с. 7. **Огієнко І.** Наука про рідномовні обов'язки: Рідномовний катехизис для вчителів, робітників пера, духовенства, адвокатів, учнів і широкого громадянства / І.Огієнко. – Факс. вид. – К. : Обереги, 1994. – 72 с.

Хом'як І. Формування мовної особистості в білінгвальному середовищі

У статті охарактеризовано мовну особистість, вмотивовано прояви суржика, проаналізовано роль транспозиційних можливостей та інтерференційних впливів у процесі вивчення української і російської мов у загальноосвітніх навчальних закладах, окреслено умови формування мовної особистості у двомовному середовищі.

Ключові слова: мовна особистість, суржик, транспозиція, інтерференція, двомовне середовище.

Хомяк И. Формирование языковой личности в билингвальной среде

В статье дана характеристика языковой личности, обусловлено проявления суржика, проанализирована роль транспозиционных возможностей и интерференционных влияний в процессе изучения украинского и русского языков в общеобразовательных учебных заведениях, определены условия формирования языковой личности в двуязычной среде.

Ключевые слова: языковая личность, суржик, транспозиция, интерференция, двуязычная среда.

Khomyak I. Formation of a linguistic identity in bilingual surroundings

In the article a linguistic identity is characterized, it shows the emergence of mixed Ukrainian-Russian dialect and the role of transpositional possibilities and interference effects in the process of learning Ukrainian and Russian languages in the elementary educational establishments are analyzed;

the conditions of formation of a linguistic identity in bilingual surroundings are outlined.

Key words: linguistic identity, mixed Ukrainian-Russian dialect, transposition, interference, bilingual surroundings.

УДК 372.8:811.161.2

Г. Шелехова

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ СТАРШОКЛАСНИКІВ В УМОВАХ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Модернізація шкільної мовної освіти нині розглядається на основі компетентісної парадигми. У Концепції загальної середньої освіти [1] зазначається, що стрижнем освіти, орієнтованої на формування компетентностей, є розвивальна, культуротворча домінанта, виховання особистості, здатної до самоосвіти й саморозвитку, яка вміє критично мислити, обробляти різноманітну інформацію з використанням здобутих знань і вмінь для творчого вирішення життєвих проблем.

Компетентісний підхід до навчання української мови є одним із актуальних підходів до формування мовної особистості. Тому основна **мета** навчання української (рідної) мови в загальноосвітніх навчальних закладах полягає у формуванні національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української (рідної) мови – її стилями, типами, жанрами в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), акумульованими в ній духовними скарбами, уміє орієнтуватися в потоці різноманітної, суперечливої інформації і спроможна вільно, переконливо і логічно виражати власні думки й почуття щодо різних життєвих явищ, самостійно визначати цілі подальшого мовленнєвого й загального саморозвитку і добирати відповідні шляхи й способи для їх досягнення.

Метою статті є з'ясування особливостей мовленнєвого розвитку старшокласників на засадах компетентісного підходу в умовах профільного навчання (академічний рівень).

Упровадження профільного навчання української мови має здійснюватися шляхом створення нових програм і підручників, критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів, удосконалення технологій навчання, якими має бути передбачено надання учням старшої школи більшої самостійності у розширенні й поглибленні здобутих в основній школі знань, удосконаленні вмінь і навичок користуватися мовою як важливим інструментом допрофесійної підготовки, подальшого інтелектуального, творчого і морального саморозвитку.

Науковці лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки НАПН України з 2008 року досліджують проблеми, пов'язані із розробленням змісту і технологій навчання української (рідної) мови учнів старшої школи на академічному рівні, на якому старшокласники опановуватимуть українську мову в такому обсязі змісту, який достатній для подальшого вивчення предмета у вищих навчальних закладах, а також цей рівень визначається для предметів, що не є профільними, але базовими або близькими до профільних. Цей курс використовуватиметься також у школах і класах, навчання яких має загальноосвітній характер (відсутність профілю). Зміст навчання української мови на академічному рівні визначається державним загальноосвітнім стандартом.

Науковцями цієї лабораторії і вчителями створено програму з української мови для старших класів ЗНЗ (академічний рівень) на основі змісту освітньої галузі „Мови і літератури” Державного стандарту базової і повної середньої освіти з урахуванням вітчизняного законодавства в галузі освіти й результатів сучасних вітчизняних, зарубіжних психолого-педагогічних і методичних досліджень, зокрема Рекомендацій Ради Європи. У ній ураховано, по-перше, високий державний статус української мови і відповідні державотворчі суспільні функції, відповідно до яких вона є визначальною ознакою нашої держави, скарбницею неповторних культурних надбань нації і людства, засобом міжособистісного і міжнаціонального спілкування, єднання громадян України в суспільно-історичну спільноту. По-друге, узято до уваги специфіку навчального предмета, що має виразні інтегративні функції, здатність справляти різнобічний розвивальний і виховний вплив на учнів, сприяти формуванню національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя демократичного суспільства [2].

Формування комунікативно компетентної особистості має здійснюватися шляхом застосування комунікативної методики навчання мови, яка спирається на нові педагогічні технології, обов'язковим елементом яких є суб'єктно-суб'єктні стосунки між учителем і учнями [3, с.5]. Так, укладачами програми передбачено заміну авторитарних методів впливу на учня методикою партнерського співробітництва вчителя й учня в досягненні прийнятої ними освітньої мети. Тому добір змісту й організація навчання української мови здійснено на основі поєднання *особистісно зорієнтованого, комунікативно-діяльнісного, компетентнісного, соціокультурного підходів.*

Таким чином, одним із завдань навчання української мови в старшій школі є вироблення у школярів компетенцій комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях. Так, поряд із засвоєнням старшокласниками матеріалу про стилістику мови і мовлення, культуру мовлення, передбачається розвиток і вдосконалення вмінь і навичок сприймати почуте і прочитане,

відтворювати й створювати усні і письмові висловлення різних типів, стилів і жанрів. Визначальними з цього погляду є вміння самостійно вступати в контакт з будь-яким співрозмовником, ураховуючи його особливості; підтримувати контакт під час спілкування; додержувати норм і правил спілкування; будувати висловлювання у формах монологу і діалогу, а також з використанням засобів невербального спілкування; слухати співрозмовника, виявляючи повагу і терпіння до чужої думки; висловлювати, аргументувати і відстоювати власні погляди; стимулювати співрозмовника до продовження спілкування; оцінювати успішність ситуації спілкування; коректно її завершувати тощо.

Підкреслимо, що нині також актуальною є так звана функціональна грамотність, якою передбачено вміння учнів самостійно прочитати, зрозуміти, критично оцінити тексти різних стилів і типів мовлення, висловити (усно або письмово) свою думку про прочитане. У міжнародних тестуваннях саме такі завдання пропонують випускникам основної школи для з'ясування, наскільки вони в мовленнєвому відношенні підготовлені до життя [4, с.180]. Подібні завдання є тепер і серед представлених для тестового незалежного зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів 11-класів з української мови.

Аналіз різних наукових поглядів щодо сучасних підходів до навчання мови (З. Бакум, А. Богуш, О. Горошкіна, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненко, О. Семенов та ін.) дає підстави стверджувати, що підхід, який ґрунтується на компетенції, передусім підкреслює практичний, діяльнісний бік. Тоді як підхід, що спирається на поняття “компетентність”, яке включає власне особистісні якості, визначається як ширший, співвідносний з гуманістичними цінностями освіти.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної середньої освіти зміст шкільного курсу української (рідної) мови формує *комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну і діяльнісну компетенції особистості*.

У сучасних умовах реформування мовної освіти одна з особливостей розвитку комунікативно-мовленнєвих умінь в учнів старшої школи визначається тим, що всі компетенції, на які орієнтується вивчення української мови в цих класах, тісно взаємопов'язані. Наприклад, для формування і розвитку комунікативних умінь основою є *соціокультурна*, бо якщо в учня немає ніяких почуттів, бідний внутрішній світ, духовний світогляд, то він не має про що говорити, у нього немає потреби займатися творчою мовленнєвою діяльністю. Крім того, без *діяльнісних* компетенцій (аналітичних, прогнозувальних, синтетичних та ін.) неможливий повноцінний розвиток комунікативних, мовленнєвих компетенцій.

Звичайно, поділ компетенцій на групи є дещо умовним, особливо, коли йдеться про мовленнєві і комунікативні компетенції. Зазначені вище компетенції як внутрішні новоутворення мовної

особистості у подальшому в навчально-пізнавальній діяльності, суспільній, мовленнєвій практиці, міжособистісному спілкуванні виявляються як відповідні компетентності. Прояв учнем названих компетенцій (компетентностей) на заняттях з рідної мови свідчить про те, що вони набули особистісної значущості і стали його індивідуальними властивостями, внутрішніми здобутками.

В умовах профільного навчання ефективність розвитку комунікативних умінь на академічному рівні залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення організації рідномовної освіти, свідомого проектування змісту навчання на основі оптимального поєднання традиційних та інноваційних педагогічних технологій, дидактичних методів, прийомів, форм і засобів. Традиційні форми і методи навчання стають підґрунтям наступного їх творчого переосмислення й оновлення (інтерактивні форми і методи).

Так, до інтерактивних методів відносять такі, що стимулюють учнів до міжособистісної взаємодії, забезпечують їхню активну участь у навчальному процесі, під час спілкування. Як наголошують О. Пометун, Л. Пироженко, сутність інтерактивних методів навчання полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб практично всі учні залучалися до процесу пізнання, мали змогу дискутувати з приводу того, що вони знають і думають. Таким чином кожен робить свій індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, способами діяльності [5].

У Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти зазначено, що компетенції формуються в учнів у результаті досвіду користування мовою і дають змогу їм долати проблеми спілкування, допомагають їм стати незалежнішими у своїх думках і діях, відповідальнішими і готовими до співробітництва з іншими людьми [6, УІІ].

Для формування комунікативної компетенції старшокласників особливо значущим є показник наявності в них почуття дорослості – вироблення власної лінії поведінки, інколи всупереч дорослим чи ровесникам. До моментів, що стимулюють становлення почуття дорослості, а отже, сприяють формуванню складників комунікативної компетенції, В. Казаков, Л. Кондратьєва відносять великий потік інформації, яку отримують сучасні школярі з різних джерел, акселерацію фізичного розвитку, велику зайнятість більшості батьків і відповідно можливу ранню самостійність дітей [7, с. 233].

На основі вироблення власної системи цінностей саме в 15-17 років формується емоційно-ціннісне ставлення до себе, тобто „оперативна самооцінка” починає ґрунтуватися на відповідності поведінки, власних поглядів і переконань, результатів діяльності [8, с. 79]. Психологи наголошують, що в старшокласників почуття дорослості трансформується у своєрідне почуття самоствердження, самовираження, яке проявляється у прагненні висловити свою індивідуальність. На

основі самосвідомості у старшокласників розвивається потреба у самовихованні, яке спрямоване не лише на долання деяких недоліків поведінки і розвитку окремих якостей, а й на формування особистості загалом, відповідно до узагальнених ідеалів [9, с. 121].

Ці думки істотні для шкільного навчання старшокласників української (рідної) мови, яке важливо організувати так, щоб мовлення учнів частіше використовувалося для розв'язання завдань, які не є власне мовленнєвими. Для цього дуже важливо застосовувати колективні форми навчальної діяльності старшокласників для обговорення певних проблем один з одним, побудови діалогів і полілогів на задані та самостійно обрані учнями теми, де вони мали б можливість висловити власні думки в усній і письмовій формі.

Наголосимо, що в умовах профільного навчання дуже важливо розвивати в старшокласників *інтелектуальну* компетентність, яка передбачає здатність учнів працювати з різноманітною інформацією, володіння прийомами самостійного здобуття нових знань, застосовувати їх у різноманітних ситуаціях, високий рівень розвитку пізнавальних процесів; *креативну* компетентність, що передбачає вміння розв'язувати творчо будь-які навчальні завдання, передбачати їх новизну; бажання і вміння діяти не за зразком, а оригінально тощо. Все це позитивно впливатиме на розвиток у старшокласників комунікативних умінь.

Зазначимо, що компетентнісний підхід до розвитку мовлення старшокласників вирішальним передбачає самостійність, критичність їхніх суджень під час обговорення певних життєвих проблем, які їх цікавлять. Це сприятиме посиленню розвитку в учнів самостійності суджень, умінь обґрунтовувати свої думки, зіставляти їх з іншими, що, безперечно, належать до ключових компетентностей. Так, О. Горошкіна, розвиваючи ідею компетентнісного підходу, вважає комунікативну компетенцію учнів як уміння спілкуватися з метою обміну інформацією, зокрема: ефективно здобувати і передавати інформацію; досягати поставленої мети; переконуючи й спонукаючи співрозмовника до дії, отримуючи додаткову інформацію; здійснювати позитивну самопрезентацію [10, с. 60].

Крім того, для формування комунікативних умінь учнів старшої школи потрібна раціональна система завдань, яка забезпечить процеси навчання мовлення і буде побудована на текстовій основі, оскільки на будь-якому тексті (висловленні) вирішується комплекс завдань, що стосуються передусім змісту, композиції і мовного його оформлення. Для їх розв'язання слід залучати такі *завдання і види робіт*, які сприяли б розвитку в школярів певного комунікативного вміння. Серед них відзначимо такі, як : *складання конспектів, рефератів, бібліографії, написання статей, анотацій, рецензій на почуте і прочитане, інтерв'ю, портретних нарисів, резюме; підготовка повідомлень, доповідей на лінгвістичні, морально-етичні, суспільні теми, виступів у науковому стилі та їх оцінкою, на зборах, семінарах; написання творів-описів,*

творів-роздумів, переказів (докладні, стислі, з творчим завданням), редагування висловлювань; конструювання діалогів і полілогів, дискусій; моделювання ситуацій тощо.

Відзначимо, що на уроках в старших класах з метою розвитку комунікативних умінь усе більшої актуальності набувають проектні технології, які адаптують навчання до умов реального життя; робота в парах, малих групах, акваріум, діалог, карусель, пошук інформації; дослідницький, частково-пошуковий методи навчання; робота з електронними носіями знань, Інтернетом тощо. Чільне місце на уроках української мови в старших класах посідають методи, пов'язані зі ситуативним моделюванням (імітаційні, рольові ігри), спрямовані на відтворення видів суспільно значущої діяльності, процесів, дій. Розігрування ситуацій за ролями імітує реальність виконання дій учасниками і надання їм змоги діяти в мовленнєвій ситуації.

Зрозуміло, що система роботи з розвитку в старшокласників комунікативно-мовленнєвих умінь повинна бути закладена в підручниках, що є об'єктивною необхідністю у зв'язку із диференціацією залежно від профільного спрямування школи.

Останнім часом оновлення підручників пов'язують із набуттям учнями необхідних життєвих компетентностей. Зокрема зарубіжні педагоги висувають до підручника завдання, спрямовані на розвиток в учнів уміння працювати, розкриття методики навчання, використання їхнього досвіду. Так, у праці Ф.-М.Жерара та К.Роеж'єра [11, с.32] функцією надання знань передбачено, крім засвоєння фактів, правил, формулювань тощо, застосування знань у власній шкільній діяльності; розвивальна функція пов'язана з виконанням певних видів діяльності на різних об'єктах навчання; допомога в інтеграції знань полягає у полегшенні встановлення внутрішньопредметних і міжпредметних зв'язків. Якщо підручник виконує функції довідника, він повинен навчати користуватися довідниковою інформацією. Функція соціального та культурного виховання пов'язана з поведінкою учня, його стосунками з іншими людьми, формуванням його життєвої позиції.

З огляду на те, що підручники з української мови для старшої школи повинні бути засобом самовдосконалення, самоосвіти учня, формування його мовної картини світу, диференційованими залежно від профільного спрямування школи, відповідно повинні змінитися функції підручника, серед яких провідними мають бути (крім інформаційної) систематизуючо-узагальнювальна, розвивальна, виховна, соціокультурна, рефлексивно-корекційна. Нині однією із основних функцій підручника нового покоління має бути функція самоосвіти, з якою тісно пов'язані розвивальна і виховна функції, які визначаються можливостями щодо раціональної організації процесу опанування навчального матеріалу з мови, розвитку пошуково-дослідницьких здібностей учнів, що становлять основу творчих здібностей, ефективної

самоосвіти через систему запитань і завдань для самоперевірки і самоконтролю.

Таким чином, компетентнісний підхід є орієнтиром, який спрямовує дії вчителя на розвиток комунікативно компетентної особистості старшокласника. Успішність його розвитку залежить від багатьох чинників, серед яких: підвищення ступеня мотивації учіння за рахунок усвідомлення його користі для нинішнього і подальшого життя учнів, їхнього спілкування в різних ситуаціях; підвищення долі індивідуальної самоосвіти, уваги до способів роботи з інформацією, форм і методів навчання; урахування вікових особливостей старшокласників; забезпечення здійснення ними індивідуальної освітньої траєкторії, знаннями і вміннями, необхідними для здійснення соціального аспекту використання української мови (дотримання культури мовлення, мовленнєвого етикету, мовленнєвої поведінки) тощо.

Література

1. Концепція загальної середньої освіти (12-річна школа) // Педагогічна газета. – 2000. – № 6. **2. Українська мова.** 10-12 класи. Програма для профільного навчання загальноосвітніх навчальних закладів. Академічний рівень. – К. : Грамота, 2009. **3. Пентилюк Марія.** Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / Марія Іванівна Пентилюк // Українська мова і література в школі. – №2. – 2010. – С. 2-5. **4. Гудзик І. П.** Компетентнісне спрямування шкільних мовних курсів / І.П. Гудзик // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т.2. – К. : Педагогічна думка, 2007. **5. 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. **6. Загальноєвропейські** Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання / наук. ред. проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с. **7. Казаков В. Г.** Психологія : учебник для индустр.-пед. техникумов / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьев. - М. : Высшая школа, 1989. - 383 с. **8. Формирование** личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И.В.Дубровиной. – М. : Педагогика, 1987. – 182 с. **9. Психологія** : підручник для студ. вузів / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук та ін.; За ред. Ю. Л. Трофімова. – 4-е вид., стереотип. – К. : Либідь, 2003. – 558 с. **10. Горошкіна О.М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 360 с. **11. Жерар Ф.-М., Роеж'єр К.** Як розробляти та оцінювати шкільні підручники. – К. : Анод, 2001. – 352 с.

Шелехова Г. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку старшокласників в умовах профільного навчання української мови

У статті висвітлено особливості забезпечення компетентнісного підходу до мовленнєвого розвитку старшокласників за новою програмою з української (рідної) мови в умовах профільного навчання (академічний рівень), запропоновано оптимальні методи і прийоми роботи.

Ключові слова: компетентнісний підхід, комунікативна компетенція, мовленнєвий розвиток, інтерактивні методи і прийоми.

Шелехова Г. Компетентностный подход к речевому развитию старшекласников в условиях профильного обучения украинскому языку

В статье освещены особенности обеспечения компетентностного подхода к речевому развитию старшекласников на основе новой программы по украинскому языку в условиях профильного обучения (академический уровень), предложены оптимальные методы и приемы работы.

Ключевые слова: компетентностный подход, коммуникативная компетенция, речевое развитие, интерактивные методы и приемы.

Shelehova G. Language development of the students of upper grades on the basis of competent approach regarding profile approach to the teaching of the Ukrainian

The article elucidates peculiarities of communicative abilities development of upper forms pupils on the basis of competent approach under the new program of Ukrainian (native) language in conditions of the profile studies (academic level). The optimal methods of pupil's work are proposed.

Key words: competent approach, communicative competence, language development, interactive methods.

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ СУЧАСНОЇ ЛІНГВОДИДАКТИКИ

УДК [373.016:811.161.2]:37.091.33–028.22

Ю. Балуєва

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ЗАСОБІВ НАВЧАННЯ ТА ЇХ УПРОВАДЖЕННЯ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Науково-технічний прогрес у всьому світі неупинно рухається вперед, удосконалюється, набуває все більшої різноманітності, впливаючи на різні сторони соціального й суспільного життя людини. Серед галузей впливу цього прогресу постає й система освіти, оскільки остання є джерелом розвитку суспільства в майбутньому. Освіта має рухатися в одному напрямку зі всесвітнім науково-технічним прогресом задля виховання всебічно розвиненої особистості, конкурентноспроможної на ринку праці.

Серед пріоритетних напрямів розвитку галузі освіти, визначених у Національній доктрині України, знаходимо запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій, створення індустрії сучасних засобів навчання й виховання. Комп'ютеризація та інформатизація є новітніми процесами, що впроваджуються у сферу навчання, набуваючи статус не лише об'єкта вивчення, але й засобу навчання тієї чи іншої дисципліни, зокрема в навчанні української мови.

Провідні спеціалісти з методики викладання української мови наголошують на тому, що „мовна освіта в Україні передбачає вдосконалення технології навчального процесу, наближення його до вимог сучасного суспільства, яке потребує високоосвічених, інтелектуально розвинених і відданих своїй державі громадян, людей, що легко й вільно можуть спілкуватися між собою, утверджуючи статус української мови як рідної й державної. Досягти цього нинішня школа може за умов підвищення рівня викладання мови, розв'язання багатьох методичних проблем, пошуків нових підходів до навчання мови в школах усіх типів” [7, с. 8]. Саме для розв'язання вищезазначених проблем сучасні педагоги вдаються до новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій, серед яких особливе місце посідають мультимедійні.

Проблемі застосування новітніх технологій (комп'ютеризація, інформатизація) у процесі навчання присвячена ціла низка праць вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів: В. Беспалько, В. Агеєв, Г. Александров, В. Волинський, П. Гальперін, Р. Гуревич, А. Гуржій, С. Девідсон, О. Єгоров, Ю. Ігумнов, Г. Кедрова, Р. Кендал, Г. Кедровіч,

І. Лернер, Є. Машбиц, М. Нечаєв, О. Петровський, Л. Рейз, Н. Тализіна, О. Тихомиров та багато інших.

Мета публікації – проаналізувати історію виникнення мультимедійних засобів навчання, появу цих засобів в Україні, їх безпосереднє використання на уроках української мови.

Перші прояви „мультимедіа” з’явилися задовго до початку таких процесів, як комп’ютеризація та інформатизація, і пов’язані з першою половиною XIX ст., коли однією з найдавніших технологій роботи із зображенням була фотографія. Появу власне слова „мультимедіа” у вжитку відносять до 1966–1973 рр. Цей термін пов’язували з книгами, телепередачами, засобами масової інформації [1, с. 5], а також із митцями, які намагалися надати своїм витворам (скульптурам, картинам, музиці) „живого” відтворення. Пізніше мультимедіа почали прирівнювати до великих, багатоекранних показів слайдів, що супроводжувалися музичним оформленням та голосами за кадром [3, с. 29].

Думку про те, що „мультимедіа” формувалося у двох площинах у своїх роботах висловлює Г. Кедровіч: у першій, котра сформувалася до 80-х років, комп’ютер не фігурує, йдеться про мультимедійність без комп’ютера. У такому разі головним носієм інформації (медіа) виступало телебачення. Згодом назва мультимедіа зазнає певних змін. У другій половині 80-х років уживалась назва аудіо-відео-комп’ютер для визначення приладу, пристосованого до підготовки даних для запису на компакт-дисках [2, с. 22].

Аналіз наукової літератури засвідчує існування значної кількості визначень поняття „мультимедіа”. Наведемо кілька прикладів:

1) „операційні середовища, що ґрунтуються на використанні технології компакт-диска, дозволяють інтегрувати аудіовізуальну інформацію, представлену в різній формі (відеофільм, текст, графіка, анімація, слайди, музика), використовуючи під час цього можливості інтерактивного діалогу” [9, с. 275];

2) технологія, що забезпечує роботу з нерухомим зображенням, відеозображенням, анімацією, текстом і звуком. До комп’ютера підключаються зовнішні джерела інформації, як правило, цифрові (цифрові фотоапарати, сканери), але деякі з них можуть бути й аналоговими (відеокамери, музичні синтезатори, мікрофони). Інформація після відповідної обробки і з додаванням тексту, анімації й спецефектів записується в мультимедійний файл. Мультимедіа створює взаємодія візуальних і аудіо ефектів [5, с. 234];

3) інформаційна технологія, що поєднує в одному програмному продукті різноманітні види інформації: тексти, ілюстрації, аудіо- і відеоінформацію [8, с. 201];

4) комп’ютерно орієнтований метод відображення інформації, що базується на використанні текстових, графічних і звукових можливостей комп’ютера в інтерактивному режимі. Нині „мультимедіа”

– це інтерактивні системи, що забезпечують роботу з нерухомими зображеннями й рухомими відео, анімованою комп'ютерною графікою й текстом, мовою й високоякісним звуком [6, с. 3].

Підсумовуючи вищезазначене, слід сказати, що в загальному розумінні „мультимедіа” є своєрідним комбінуванням різних форм представлення інформації на одному носіїві, у той час, як відео, аудіо, графіка, текст, анімація тощо є основними компонентами мультимедійної системи. На сьогоднішній день поняття „мультимедіа” розширилося й охоплює комп'ютерні засоби обробки інформації.

Поняття „мультимедійні засоби навчання” деякі дослідники розуміють як комплекс засобів, який використовують для вдосконалення навчального процесу. Засоби мультимедіа дозволяють створювати й використовувати в навчальному процесі комп'ютерні моделі, імітації, дидактичні та розвивальні ігри, головним завданням яких є зацікавити, створити відповідну атмосферу для продуктивної діяльності суб'єктів навчання [2, с. 41].

В Україні комп'ютерні технології навчання набули розповсюдження наприкінці 80-х рр. ХХ ст. У цей час з'являються перші роботи з комп'ютерного навчання української мови. Так, у Львівському університеті були розроблені навчально-тренувальні програми, ситуативні тренажери для вивчення деяких понять з морфології для англо-російсько-україномовних користувачів. У Міжнародному лінгвістичному університеті було впроваджено курс української мови для початківців.

Фахівці Міжнародного науково-навчального центру інформатики ЮНЕСКО/МПП при Інституті кібернетики ім. В. М. Глушкова НАН України проводили роботи зі створення систем мовного діалогу, зокрема розв'язане завдання автоматизованого синтезу мови, розроблена багатомовна система діалогу, яку можна використовувати для навчання усного мовлення. Згодом створено повну комп'ютерну базу правопису української мови, що вміщувала правила, словник та приклади. На її основі розроблено електронний посібник „Правопис української мови”.

У 1995 р. на основі співробітництва Національної Академії наук України („Відділ діалогових та навчальних систем” під керівництвом доктора технічних наук, професора О. Довгялло), Міжнародного науково-навчального центру інформатики ЮНЕСКО/ МПП при Інституті кібернетики ім. В. М. Глушкова (А. Манако, Т. Довгялло, С. Зарицька), Академії педагогічних наук (лабораторія української мови Інституту педагогіки АПН України – Г. Шелехова) та Міністерства освіти України був розроблений новий автоматизований навчальний курс „Українська мова. Синтаксис. Пунктуація”, призначений для групового та самостійного вивчення цих розділів [11, с. 33]. У 1996 р. спільними зусиллями науковців лабораторії методики української мови АПН України, фахівців Міжнародного науково-навчального центру

інформатики ЮНЕСКО/МПП при Інституті кібернетики ім. В. М. Глушкова НАН України, учителів української мови і літератури СШ № 87 м. Києва створено перший в Україні експериментальний кабінет вивчення української мови засобами нових інформаційних технологій [11, с. 34].

Нині представлений широкий вибір компонентів мультимедійних технологій, які можна застосовувати під час навчання української мови в навчальних закладах. Традиційно мультимедійні технології поділяють на апаратні та програмні засоби.

Апаратні засоби мультимедіа – основні засоби (комп'ютер з високопродуктивним процесором і пам'яттю великого об'єму, мультимедіа-монітором із вбудованими стереодинаміками) та спеціальні засоби (графічні прискорювачі, плати відеовідтворення, звукові плати, акустичні системи тощо).

Програмні засоби мультимедіа – диспетчер-програми та проблемно-орієнтовані мови програмування, що враховують особливості мультимедіа (створюють, обробляють, представляють, об'єднують інформацію різних модальностей в інтерактивному режимі).

Використання програмних засобів мультимедійних технологій у навчанні реалізує декілька основних методів педагогічної діяльності, які традиційно поділяються на активні та пасивні принципи взаємодії учня із засобами мультимедіа.

Пасивні продукти спрямовані на управління процесом представлення інформації (лекції, презентації, практикуми). *Активні продукти* спрямовані на інтерактивні засоби мультимедіа, що передбачають активну роль учня, який самостійно обирає підрозділи в межах деякої теми, визначаючи послідовність їх вивчення [10].

На власний розсуд, але керуючись вимогами програм, викладачі мають змогу обрати необхідну форму подачі інформації відповідно до мети й типу уроку. Так, поширеними на уроках української мови стають презентації (створені за допомогою програми Power Point) для лекційного викладу матеріалу та для повторювально-узагальнювальних уроків; використання сюжетів мас-медіа (радіо, телебачення); показ фільмів тощо. На нашу думку, головне завдання використання мультимедійних засобів на уроці української мови полягає в підвищенні пізнавального інтересу учнів до предмета, зросту якості знань, умінь і навичок; уроки такого характеру сприяють поглибленню знань з мови, сприяють глибшому сприйманню й розумінню теоретичного матеріалу.

Отже, розвиток сучасної освіти дозволяє чітко визначити місце та роль мультимедійних технологій у системі засобів навчання. Педагоги різних галузей використовують мультимедійні засоби в процесі відбору й накопичення інформації з дисципліни, систематизації й передачі знань, організації навчальної діяльності, створення різних її видів і форм. Це сприяє розробленню різних мультимедійних навчальних продуктів та методичних рекомендацій з їх застосування в загальноосвітній школі.

Перспективи роботи вбачаємо в активному впровадженні мультимедійних засобів навчання на уроках української мови.

Література

1. Вернер Ингенблек. Все о мультимедиа / Ингенблек Вернер. – К. : ВНУ, 1996. – 351 с. **2. Імбер В. І.** Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. І. Імбер. – 2008. **3. Іщук Н. Ю.** Застосування засобів мультимедіа у процесі підготовки економістів у ВНЗ I-II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. Ю. Іщук. – Вінниця, 2004. – 214 с. **4. Кєдровіч Г.** Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Г. Кєдровіч // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – №2. – С. 83–88. **5. Коджаспирова Г. М.** Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Издательский центр „Академия”, 2001. – 256 с. **6. Новосельцев С.** Мультимедиа – синтез трех стихий / С. Новосельцев // Компьютер-пресс. – 1991. – №7. – С. 3–14. **7. Пентилюк М. І.** Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8–10. **8. Професійна освіта :** словник : навч. посіб. / уклад. С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с. **9. Профессиональная педагогика :** учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М. : Ассоциация „Профессиональное образование”, 1997. – 512 с. **10. Смолянинова О. Г.** Мультимедиа в образовании (теоретические основы и методика использования) : монография / О. Г. Смолянинова. – Красноярск : Изд. КрасГУ. – 2002. – 300 с. **11. Шелехова Г.** Комп'ютерні технології у навчанні мови / Г. Шелехова, А. Манако, Я. Остаф // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 33–35.

Балуєва Ю. Історія виникнення мультимедійних засобів навчання та їх упровадження на уроках української мови

У статті розглядаються етапи розвитку мультимедійних технологій від зародження слова „мультимедіа” до сучасної інтерпретації поняття мультимедійні технології та їх основних компонентів. Особлива увага звертається на появу мультимедійних засобів навчання в Україні та їх упровадження на уроках української мови.

Ключові слова: комп'ютеризація та інформатизація навчання, мультимедіа, мультимедійні засоби навчання.

Балуева Ю. История возникновения мультимедийных средств обучения и их внедрение на уроках украинского языка

В статье рассматриваются этапы развития мультимедийных технологий от зарождения слова „мультимедиа” до современной интерпретации понятия мультимедийные технологии и их основных

компонентов. Особое внимание уделяется появлению мультимедийных средств обучения в Украине и их внедрение на уроках украинского языка.

Ключевые слова: компьютеризация и информатизация обучения, мультимедиа, мультимедийные средства обучения.

Valueva J. History of occurrence of multimedia means of training and their introduction at lessons of the Ukrainian language

The article deals with the stages of development of multimedia technology from the genesis of the word "media" to modern interpretations of the concept of multimedia technologies and their major components. Particular attention is drawn to the emergence of multimedia education in Ukraine and its implementation to the Ukrainian language lessons.

Keywords : computerization and information of teaching, multimedia, multimedia means of teaching.

УДК [316.77:81]:[004:37]

I. Іванов

**РОЛЬ ОСВІТНІХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У
ВИРІШЕННІ ПРОБЛЕМ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Сучасне суспільство характеризується глобалізацією, інтернаціоналізацією, інформатизацією багатьох сфер життя, зокрема й наукового та педагогічного дискурсу. Невпинним є процес культурного взаємообміну, наукових знань, суспільного досвіду, які тісно пов'язані з інформаційно-комунікаційними технологіями (ЗМІ, Інтернет-спілкування, автоматизований переклад мов). Система освіти має оперативно оновлюватися, щоб відповідати найактуальнішим вимогам часу. Темпи розвитку громадянського та інформаційного суспільства в Україні є недостатніми, вимагають як державної, громадської, так і наукової уваги.

Проблема міжкультурної комунікації є предметом інтересу багатьох учених, серед них В. В. Сафонова, Є. М. Верещагін, Є. І. Пасов, Н. Д. Гальськова, А. П. Садохін, та ін. Спроможність до міжкультурної комунікації вважається ними обов'язковою умовою успішної інтеграції до світового простору, зокрема євроінтеграції. Питання використання комп'ютерів, мережі Інтернет, телекомунікаційних технологій розглядають у своїх роботах М. Ю. Бухаркіна, Є. С. Полат, А. Ю. Уваров, А. Є. Петров, О. В. Волков, та ін., де надають важливе значення самореалізації людини в умовах інформаційного, полікультурного простору. Питання формування комунікативної компетенції учня в педагогіці й дидактиці досліджується активно, оскільки ефективне

спілкування є необхідною умовою конкурентноспроможності в соціумі, при цьому комунікативна міжкультурна компетенція є недостатньо сформованою як у дітей, так і в дорослих, бо залишаються невирішеними проблеми толерантності, стереотипів, релігійних поглядів тощо. *Метою нашої публікації* є визначення ролі освітніх інформаційних технологій у вирішенні проблем міжкультурної комунікації.

Термін «міжкультурна комунікація» з'явився в 1970-х роках у роботі Л. Самовара і Р. Портера „Комунікація між культурами” («Communication between Cultures»). Сучасні науковці розуміють це поняття як „спілкування носіїв різних культур, які послуговуються різними мовами” [1, с. 252]. Сформувався і науковий напрям, серцевиною якого стало вивчення комунікативних невдач і їхніх наслідків у ситуаціях міжкультурного спілкування. Проблема привертає увагу етнологів, етнолінгвістів, семіотиків, психологів, етнопсихологів.

Розглядаємо культуру як універсально поширену й водночас специфічну інформаційну систему, яка зумовлює особливості сприйняття, специфіку мислення, оцінювання та дії людей усередині суспільства й може бути репрезентована відповідним інформаційним кодом (усна мова, писемні символи, міміка, жести тощо). Культура передається через процес соціалізації наступному поколінню, щоразу розширюючись. „Національно-культурні чинники мають істотний вплив як на елементи мовного коду, так і на власне процес спілкування” [1, с. 252]. Для забезпечення ефективного спілкування між представниками різних культур подолання мовного бар'єру недостатньо, адже існує бар'єр культурний – національно-специфічні відмінності. Ефективна міжкультурна комунікація можлива за умови усвідомлення цих відмінностей та ефективного використання мови, яка формує особистість через закладене в ній бачення світу, менталітет, світогляд, культуру народу. Отже, мова є важливим інструментом навчання й виховання, а тому постає питання ефективного використання цього інструменту для формування всебічно розвиненої висококультурної особистості, що є вимогою сучасного суспільства. Без знання „світу” мови, позамовної дійсності неможливо вивчати мову як засіб спілкування.

Методика навчання в міжкультурній освіті має базуватися на таких загальних принципах: правильно сприйнята національна освіта, що сприяє збереженню національної самобутності; паралельна громадянська та європейська освіта; реалізація освіти для меншості (етнічної, національної) у супроводі з освітою для більшості; шкільна й вища освіта має супроводжуватись освітою дорослих [2, с. 26]. Навчальні методи в міжкультурній освіті можна поділити на категорії: пошук знань про інших; пошук спільного коріння; пошук зв'язків; робота зі стереотипами; розуміння та повага відмінностей; вирішення проблем; побудова співробітництва; пошук сценарію майбутнього [2, с. 27]. Навчання варто організовувати інтерактивно, зі спільною роботою вчителя й учнів. Ефективним є показ відеофільмів, презентацій, плакатів з подальшим

обговоренням і аналізом. Не можна залишати поза увагою метод роботи з першоджерелами як спосіб здобуття історичних знань, метод аналізу текстів, метод дидактичних ігор для активного опанування знаннями й уміннями, методи групової роботи, а також специфічні методи громадянського навчання: ідентифікація й злам стереотипів, формування толерантності, дерево ухвалення рішень, дебати. При цьому використання інформаційних технологій є універсальним засобом удосконалення роботи вчителя: підготовка друкованих роздаткових матеріалів, наочне подання інформації, використання програмних засобів, електронних підручників тощо.

Одним з основних ресурсів у міжкультурній освіті стає Інтернет як джерело інформації, засіб навчання й інструмент для комунікації, тому ефективним для вчителя вважаємо використання так званих телекомунікаційних навчальних проектів, які включають „сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю суттю” [3, с. 67], що й потребує міжкультурна освіта.

Телекомунікаційний проект розуміємо як „сумісну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу чи ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну проблему, мету, узгоджені методи й способи вирішення проблеми, і спрямована на досягнення спільного результату” [3, с. 204]. Телекомунікаційні проекти завжди є міжпредметними, бо вимагають застосування інтегрованих знань: історія, суспільствознавство, рідна мова, географія, мистецтво, етика тощо. М. Ю. Бухаркіна виділяє безліч різновидів телекомунікаційних проектів, серед яких є мовні, спрямовані на оволодіння мовним матеріалом, формування певних мовних навичок і вмінь; лінгвістичні проекти, спрямовані на вивчення мовних особливостей (ідіом, неологізмів, сленгу й т.п.), фольклору; філологічні проекти, спрямовані на вивчення етимології слів, літературні дослідження, дослідження історико-фольклорних проблем.

Проектна діяльність дозволяє вивчити матеріал, який виходить за межі навчальної програми, використовуючи максимально повну інформацію як із традиційних джерел (книги, словники, енциклопедії), так і з мережі Інтернет. При цьому учні навчаються й інформаційним технологіям, роботі в мережі, використанню різноманітних методів пошуку. Відбувається не просто нагромадження знань, а й їхнє творче активне осмислення [4].

Опанування рідною мовою стає більш ефективним, коли учень паралельно вивчає іноземну мову. Формування іншомовної комунікативної компетенції активізується за допомогою електронної пошти, чату, форумів, відео- та веб-конференцій, веб-екскурсії. Інформаційні ресурси Інтернет є неосяжною базою навчальної, розвивальної та виховної інформації. [5, с. 3 – 4]. Така робота сприяє розвитку пізнавальної діяльності, умінню відбирати необхідне, розширенню світогляду, формує навички самостійної роботи та

іншомовного спілкування, уміння висловлювати й аргументувати власну точку зору, залучає до іншої культури.

„Навчаймо і навчаймося з радістю і натхненням!” – девіз програми I*EARN (International Education and Resource Network), яка діє в Україні з 1998 року й об'єднує понад 11500 шкіл та молодіжних організацій з понад 100 країн світу, надаючи можливості учням і вчителям всього світу співпрацювати в освітніх проєктах. Від певної закритості нашої освітньої системи потерпає не тільки Україна, багато чого втрачає і світ від незнання нашої культури. Основні напрями програми в Україні: участь у міжнародних освітніх програмах та телекомунікаційних проєктах; розвиток національної освітньої мережі щодо застосування сучасних телекомунікаційних технологій у школі; підвищення кваліфікації вчителів очно й дистанційно, активна співпраця з проєктом „Інтел. Навчання для майбутнього” [6].

Отже, ефективна міжкультурна комунікація можлива за умов знання мов (рідної, іноземних), усвідомлення національно-специфічних відмінностей культур, громадянського мислення. Втілення цих ідей у життя стає більш реальним завдяки використанню інформаційних технологій як у навчанні, так і в безпосередній комунікації. *Перспектива дослідження* полягає в розробці ефективних інформаційних технологій, спрямованих на вдосконалення мовленнєвої освіти учасників педагогічного дискурсу.

Література

- 1. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики: підручник / Ф. С. Бацевич. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2004. – 344 с.
- 2. Міжкультурна освіта.** Порадник для вчителя / За ред. А. Климович. – Варшава : Центральний осередок вдосконалення вчителів, 2008. – 184 с.
- 3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования:** Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеевна, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 272 с.
- 4. Васильева И. Е.** Телекоммуникационные образовательные проекты (из опыта работы) / И.Е. Васильева // Dokument HTML. – http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/master_klass.html.
- 5. Сысоев П. В.** Современные учебные Интернет-ресурсы в обучении иностранному языку / П. В.Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Иностраный язык в школе. – 2008. – № 6. – С. 2 – 9.
- 6. Дементієвська Н. П.** Телекомунікаційні проєкти як особистісно-орієнтована педагогічна технологія: проблеми та досвід впровадження в Україні // Dokument HTML. – <http://edu.ukrsat.com/labconf/tezy/6/telecomprj.html>.

Іванов І. Роль освітніх інформаційних технологій у вирішенні проблем міжкультурної комунікації

Автор веде мову про проблеми міжкультурної комунікації в сучасних умовах, необхідність ефективного використання інформаційних

технологій у системі освіти та специфіку телекомунікаційних навчальних проектів.

Ключові слова: міжкультурна комунікація, інформаційні технології, мова, телекомунікаційний проект, Інтернет.

Иванов И. Роль образовательных информационных технологий в решении проблем межкультурной коммуникации

Автор ведет речь о проблемах межкультурной коммуникации в современных условиях, необходимость эффективного использования информационных технологий в системе образования и специфику телекоммуникационных учебных проектов.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, информационные технологии, язык, телекоммуникационный проект, Интернет.

Ivanov I. The role of educational information technologies in solving problems of intercultural communication

The author considers problems of intercultural communication in modern conditions, the need for effective use of information technologies in education and specific of telecommunications projects

Key words: intercultural communication, information technology, language, telecommunication project, the Internet.

УДК: 491.79+418+306

А. Надолинська

МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ СЛОВНИК «КОНЦЕПТИ УКРАЇНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ» ЯК КУЛЬТУРНО-МОВНИЙ КОМПОНЕНТ ЛЕКСИКОГРАФІЇ

Практичні навички викладання мови в університеті переконують нас у тому, що нездатність студентів, які опановують мову, продуктивно користуватися словниками, як одномовними, так і перекладними, слід пояснити не тільки і не стільки несформованістю відповідних навичок, скільки значним чином станом сучасної лексикографічної практики. Незважаючи на широкий вибір словників, що репрезентують знання з різних галузей мовної освіти: тих, що були перевидані з виправленнями і доповненнями, і тих, що були перевидані з урахуванням сучасного ілюстративного матеріалу, подання цього матеріалу залишається недостатньо систематизованим. Необхідно зазначити, що для сьогоденних студентів мультимедійні технології стають заміником традиційної паперової книги. Донедавна незручні електронні ресурси стали прийнятними для всіх. Тому перед нами було поставлено завдання:

створити електронний словник „Концепти української культури”, який повністю відповідав би вимогам часу, а отже, був не лише навчальним, а й легким і доступним у користуванні.

У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентовано увагу на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова та ін.). Зокрема, в роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Крім того, на сьогодні накопичено певний практичний досвід використання мультимедіа в ланці навчання, який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа.

Метою нашої розвідки є висвітлення засад створення мультимедійного словника „Концепти української культури” як культурно-мовного компонента лексикографії. Відповідно, *завданнями* започаткованого дослідження виступили: 1) розкрити сутність поняття „мультимедійні технології” в сучасній філологічній освіті; 2) розглянути словникову статтю електронного словника „Концепти української культури”.

Упровадження мультимедіа в освіту піднімає навчання на якісно новий рівень за рахунок використання в мультимедіа-ресурсах різних способів подання інформації (високоякісна графіка й анімація, відео- і звуковий супровід текстів). Мультимедіа охоплює спектр інформаційних технологій, що використовують різноманітні програмні і технічні засоби з метою найбільш ефективного впливу на користувача, який у гіперсередовищі стає одночасно читачем, слухачем і глядачем. Завдяки застосуванню в мультимедійних послугах одночасно дії графічної, звукової та візуальної інформації ці засоби володіють величезним емоційним зарядом, який цілеспрямовано і активно слід використовувати в освітньому процесі. У зв'язку з цим постала необхідність розробки мультимедійних навчальних словників, функції яких є значно ширшими від друкованих видань.

Як відомо, комп'ютерна грамотність є однією зі складових інформаційної культури. Вміння грамотно працювати з інформацією, використовуючи сучасні методи і засоби, визначає рівень інформаційної культури, під якою розуміють уміння цілеспрямовано працювати з інформацією на комп'ютері. З вищезазначеного видно, що подання великої кількості різноманітної інформації буде ефективніше сприйматися і засвоюватися завдяки використанню мультимедійних засобів навчання, що широко застосовують у комп'ютерних системах.

Розглянемо мультимедіа як вид інформаційного впливу на людину, здійснюваний під час роботи студентів із сучасною комп'ютерною і комунікаційною технікою. Поняття “мультимедіа” є багатоаспектним і посідає важливе місце в процесі інформатизації освіти. “Мультимедіа” (від англ. multi – багато і від лат. media – носій, засіб, середовище, посередник) – це спеціальна інтерактивна технологія,

яка за допомогою технічних і програмних засобів забезпечує роботу з комп'ютерною графікою, текстом, мовленнєвим супроводом, високоякісним звуком, статичними зображеннями й відео [3]. В електронних тлумачних словниках "мультимедіа" потрактовано: взаємодія візуальних і аудіо ефектів під керуванням інтерактивного програмного забезпечення [1, 2]; дані, які включають в себе різні форми природної для людини інформації (звук і відео) [4]; одночасне використання різних форм подання інформації та її обробка в єдиному об'єкті-контейнері [2].

Формування лексикографічної компетенції в майбутніх філологів передбачає вміння користуватися не лише словниками та енциклопедіями української мови, а й використовувати сучасні лінгвокультурологічні словникові джерела, які дають уявлення про найважливіші культурні концепти українського народу. Словник „Концепти української культури” не тільки дозволяє семантизувати національно-культурний компонент лексичних одиниць української мови на матеріалі фольклору і художньої літератури, але й розкриває особливості їх функціонування в мовленнєвій практиці носіїв мови.

Актуальність створення електронного словника концептів визначається, на нашу думку, наступним: 1) соціальним запитом, адже словник „Концепти української культури” несе важливе змістове, емоційне й естетичне навантаження, забезпечуючи передавання і збереження загальнолюдських і національних цінностей; 2) застосуванням мультимедійних технологій, оскільки кожен концепт буде презентовано у вигляді динамічної сторінки з описом, ілюстрацією, а також з відповідним музичним супроводом; 3) оновленням змісту словників ідеографічного типу, оскільки систематизація лексики в ньому здійснена не на формальній, алфавітній основі, а на підставі смислової спільності слів; 4) словник „Концепти української культури” відобразить елементи різних типів філологічних і енциклопедичних словників, спеціальних словників-довідників з історії і культури України; 5) об'єктом опису у словнику концептів виступатимуть лексичні одиниці, що відтворюють національно-культурну своєрідність семантики і лексичного тла.

У розроблюваному нами навчальному словнику плануємо подати найбільш важливу і необхідну інформацію з українознавства, яка розкриватиме особливості національного характеру, світогляду, психології українського народу, його побуту і трудової діяльності, його родовід й історико-культурний досвід, національні традиції, звичаї, обряди, вірування, символіку тощо. Студенти знайдуть у словнику цікаві матеріали з українського фольклору, демонології і мистецтвознавства.

Словникова стаття складатиметься з таких частин: а) реєстрового слова або словосполучення (у дужках, у разі потреби, подаватимуться синонімічні варіанти слова); б) тлумачення (що міститиме визначення, історичну довідку, символічне значення); в) власне описової

характеристики, яка охопить ілюстрації з усної народної творчості, художніх творів, мистецтва. Кожна словникова стаття буде супроводжуватися відповідною ілюстрацією і музичним супроводом, наприклад, під час опису флороконцепту «калина» на екранах студенти візуально зможуть побачити не лише текстову частину опису концепту, а й відомі ілюстрації калини, почути пісні, в яких оспіваний цей концепт. У кожній статті ставимо за мету показати функціонування певного концепту української культури у фольклорі (прислів'ях, приказках, піснях, казках, легендах, переказах тощо), творах художньої літератури, мистецтві. Таким чином, можливо домогтися долання «сухого» академізму, що має місце в словникарській роботі, та емоційного, цікавого викладу матеріалу, враховуючи призначення та спрямування словника.

Отже, мультимедіа – це спеціальна інтерактивна технологія, під час роботи з якою змінюється роль викладача, а також ситуація навчання. Завдяки застосуванню мультимедійних засобів у студентів збільшується частка самостійності в процесі засвоєння знань, зростає інтерес до навчання, з'являється бажання вивчати додаткову інформацію, яка виходить за межі програми; у викладача збільшується можливість допомогти кожному студенту індивідуально, підтримати під час засвоєння нових мовленнєвих стратегій. На разі розроблюваний електронний словник „Концепти української культури”, який буде створений за допомогою мультимедійних технологій сприятиме тому, що здійснюватиметься швидкий пошук необхідної інформації, пояснення буде супроводжуватися демонстрацією анімаційних ефектів, а також синхронним озвученням.

Перспективою на майбутнє вважаємо подальшу розробку мультимедійного словника „Концепти української культури”, який під час навчання у ВНЗ дасть можливість: а) збільшити зацікавленість студентів до виучуваних дисциплін мовно-літературного циклу; б) більш унаочнити матеріал; в) здійснювати швидкий пошук необхідної інформації. Працюючи з мультимедійним словником, студенти забезпечуватимуть зворотний зв'язок, оскільки пояснення супроводжуватиметься демонстрацією анімаційних ефектів, а також синхронним озвученням, при цьому істотно заощаджуватиметься час.

Література

- 1. Електронні атласи** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukrprog.com>.
- 2. Казаков Ю.М.** Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Ю. М. Казаков. – Луганськ, 2007.
- 3. Толковый словарь** современной компьютерной лексики. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://comp.vslovar.org.ru>.
- 4. Что такое мультимедиа** [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://daz.su>.

Надолинська А. Мультимедійний словник „Концепти української культури” як культурно-мовний компонент лексикографії.

Визначено роль мультимедійних технологій у сучасній освіті. На підставі аналізу різних підходів до тлумачення поняття “мультимедійні технології” обґрунтовано доцільність використання мультимедіа в практиці. Створення електронного словника «Концепти української культури»

Ключові слова: мультимедійні технології, словник «Концепти української культури», мультимедійні засоби навчання.

Надолинская А. Мультимедийный словарь «Концепты украинской культуры» как культурно-языковой компонент лексикографии.

Анализируется роль мультимедийных технологий в современном образовании. На основе анализа различных подходов в понимании понятия «мультимедийные технологии». Обосновано целесообразность использования мультимедиа в практике. Создание электронного словаря «Концепты украинской культуры»

Ключевые слова: мультимедийные технологии, словарь «Концепты украинской культуры», мультимедийные средства обучения.

Nadolinskaya A. Multimedia dictionary «of concepts of the Ukrainian culture» of cultural and linguistic component of lexicography

In the article the role of multimedia technologies in modern education was analysed. On the basis of conducted analysis of different approaches to interpretation of “multimedia technologies”, it is grounded an expedience of the use of multimedia in practice. The electronic dictionary «of concept of the Ukrainian culture" is considered.

Key words: multimedia technologies, dictionary «of concept of the Ukrainian culture»,educations multimedia systems.

УДК 373.5.016:811.161.2

Л. Попова

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ МОНОЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ УЧНІВ

Ефективність удосконалення монологічного мовлення учнів залежить від доцільного вибору й застосування різних лінгводидактичних методів і прийомів, їх особливостей і класифікаційних підходів, оскільки класифікація дає цілісне уявлення про комплекс методів і має не лише теоретичне, а й безпосереднє

практичне значення [3, с.119]. Проблема використання лінгводидактичних методів навчання висвітлена в роботах О. Біляєва, К. Плиско, М. Пентилюк, В. Онищука, В. Мельничайка та ін. У роботах цих учених частково висвітлено питання використання методів навчання з метою формування монологічного мовлення учнів. Проте, на жаль, відсутні роботи, у яких було б розкрито особливості використання методів навчання з метою формування монологічного мовлення учнів. Тому актуальність окресленої в публікації проблеми є незаперечною й полягає у визначенні ролі різних методів навчання української мови для формування монологічного мовлення школярів.

Мета статті – узагальнити результати вивчення проблеми в науковій і навчально-методичній літературі; показати шляхи використання методів навчання української мови з метою формування монологічного мовлення учнів.

У лінгводидактиці існують різні класифікації методів навчання. За джерелами знань С. Чавдаров, О. Текучов, Л. Федоренко виділяють такі, як 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. У класифікації методів навчання мови, зробленій В. Капінос, виділені 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 учителем матеріалу, бесіда, спостереження й аналіз мовних явищ, робота з підручником, метод вправ.

На думку лінгводидактів, 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.

Ми беремо до уваги різні погляди методистів на класифікацію методів навчання мови, проте найбільш прийнятною для ефективного удосконалення монологічного мовлення учнів 5-7 класів вважаємо класифікацію методів, запропоновану О. Біляєвим [1; 2].

Розвиток умінь створювати комунікативно дієві тексти монологічної структури повинно бути в центрі уваги методиста, тому слово учителя – метод, який реалізується в пояснювальному монолозі, нині набуває особливої актуальності. Основне його призначення – подати учням навчальну інформацію й забезпечити її сприйняття, осмислення, запам'ятовування. Як зауважує Н. Менчинська, тільки на основі багатой пам'яті, коли вона нагромадить значну кількість знань, стає можливими розвиток проблемного мислення, що передбачає самостійний пошук [4, с. 41]. Саме цьому й сприяє монолог учителя, що завдяки широкому

спектру реакцій учнів-слухачів стає повною мірою діалогізованим. Урахування адресата впливає на відбір мовного матеріалу, продумування його доцільності, добір найбільш ефективної мовленнєвої форми, ступінь розгорнутості, кількість прикладів, пояснень. Правильно організована структура мовлення словесника дозволяє учням слідкувати за його думкою, передбачати хід думок і навчатися використовувати мовлення як зразок для побудови власних висловлювань.

Значні можливості для перевірки рівня засвоєння учнями мовленнєвих понять дає метод бесіди. Під час бесіди учитель за допомогою питань не тільки перевіряє знання дітей, а й стимулює їх до аналізу мовленнєвих понять, самостійного формулювання узагальнень і висновків.

Спостереження й аналіз мовних явищ полягає у виділенні за певними ознаками лінгвістичних категорій (граматичних форм, груп слів), у характеристиці їх з певного погляду (граматичного, стилістичного) і знаходить своє вираження у спостереженнях над мовою, в аналізі художніх творів щодо їх стилю, словника, зображувальних засобів [7, с. 73], „передбачає набуття нових знань про живе слово й особливості користування ним шляхом цілеспрямованих спостережень над фактами і явищами усної мови на спеціально дібраних прикладах” [8, с. 17], тобто текстах.

Проведення спостережень над текстами-взірцями допомагає учням навчитися сприймати й розуміти інформацію, що міститься в них, визначати єдність змісту й форми, вникнути у сутність мовних фактів, явищ, процесів, осмислити зв'язок між ними і тими теоретичними висновками, що впливають з них, з'ясувати значення кожного рівня мовної системи (фонетичного, лексичного, морфемного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного і стилістичного).

Під час застосування цього методу вчителі часто вдаються до лінгвістичного експерименту, завдяки якому учні мають змогу вести спостереження над мовними одиницями, явищами, процесами, фактами в різних сферах їх функціонування, проводити заміну одних мовних одиниць іншими відповідно до мовленнєвої ситуації.

Цінність роботи з підручником полягає в передачі готової інформації за допомогою тексту параграфа або наочних посібників. Цей метод забезпечує сприйняття й засвоєння учнями мовленнєвого матеріалу, сприяє розвитку навичок самостійної роботи з літературою, крім того, тексти параграфів допомагають учням під час створення усних або писемних висловлювань.

Особливе місце у процесі удосконалення монологічного мовлення учнів відводимо методу вправ, які в сучасній лінгводидактиці класифікуються по-різному. 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. Добромислов)). 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. Уважаємо найбільш ефективними під час формування монологічного мовлення такі вправи:

1) *за ступенем творчості:*

- репродуктивні вправи *проводяться безпосередньо після ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом для перевірки рівня засвоєння мовленнєвих понять і правил під час аналізу тексту-взірця*: визначте основну мету, яку ставив перед собою автор, створюючи той чи інший текст (розповісти, проінформувати, описати, охарактеризувати, довести, переконати, попросити тощо); виділіть фразу, що виражає основну думку повідомлення; сформулюйте основну думку прослуханого; назвіть факти, які доводять, підкреслюють основну думку тексту; доберіть заголовок до прослуханого тексту; доберіть запитання до тексту; з'ясуйте стиль і тип мовлення тексту; визначте засоби зв'язку речень у тексті;

- репродуктивно-креативні спрямовуються на розвиток умінь і навичок учнів аналізувати, трансформувати й переказувати тексти різного типу й стилю мовлення. Серед цих вправ виділяються такі різновиди:

- *завдання аналітико-мовленнєвого характеру на основі первинного тексту, що вимагають його аналізу, передбачають удосконалення тексту в цілому або певних його частин*: складіть план тексту-взірця; поділіть текст за поданим планом; доберіть заголовки до кожної частини тексту; виберіть з двох поданих речень те, що відповідає змісту прослуханого тексту; складіть текст на основі плану (питань); згорніть мовленнєве повідомлення; розширте мовленнєве повідомлення; уведіть до тексту пропущені, на вашу думку, елементи – слова, словосполучення, звертання тощо; доберіть синоніми до слів тексту з метою уникнення повторів; розширте окремі абзаци тексту;

- *створення вторинного тексту на основі первинного, тобто здійснення певного виду переказу (з творчим завданням, детальним, стислою, вибірковою тощо)*: прослухайте повідомлення й у максимально згорнутій формі передайте його зміст; відновіть текст за ключовими словами (словосполученнями або реченнями); детально перекажіть абзац тексту;

- креативні розраховані на варіативність та індивідуальність виконання і передбачують складання учнями усних або писемних монологічних висловлювань;

2) *за метою проведення завдання:*

- пропедевтичні вправи спрямовані на активізацію опорних знань учнів й ознайомлення з новими мовленнєвими поняттями, необхідними для подальшого створення монологу;

- тренувальні вправи за зразком або за інструкцією (різні види переказів, колективні твори, твори-мініатюри), які передбачають формування в учнів умінь і навичок створювати усні або писемні монологічні висловлювання на основі сприйнятого зорово або на слух тексту;

- оцінно-контрольні вправи, що мають на меті оцінювати рівень засвоєння учнями мовленнєвих понять; перевіряти рівень сформованості умінь і навичок учнів створювати монологічні висловлювання відповідно до ситуації спілкування;

- корекційні вправи спрямовані на формування в учнів умінь та навичок редагувати та коректувати власні монологічні висловлювання;

3) *за ступенем самостійності:*

- групові й колективні вправи *використовуються з метою перевірки рівня засвоєння учнями мовленнєвих понять та сформованості мовленнєвих умінь і навичок*: виконайте тестові завдання; заповніть таблицю власними прикладами; дайте визначення поданим поняттям; виконайте повний або частковий аналіз тексту;

- індивідуальні вправи виконуються кожним учнем самостійно й передбачають аналіз, переказування і створення монологічних висловлювань в усній або писемній формі;

4) *за формою проведення*: усні та письмові вправи.

Для вправ і завдань варто добирати тексти відповідно до соціокультурної змістової лінії програми, зокрема й краєзнавчого характеру, наприклад, уривки з творів письменників-земляків, тексти, тематично орієнтовані на природу, економіку, географічне розташування, матеріальну й духовну культуру регіону. Наприклад, під час вивчення учнями теми „Прикметник” (6 клас) можна запропонувати таку вправу:

Прочитайте уривок із твору учасниці Всеукраїнського конкурсу “Село моє, для мене ти єдине...” Олександри Матіяш правильно інтонуючи речення.

У нашій хаті стоїть стара скриня. Вона належала ще бабусиній мамі й давно вже стала реліквією.*

Одного разу я не втрималася. Відкрила – і ... аж серце тьохнуло: яка краса! На шовковій хустині переливалися тьмяними кольорами різні старовинні прикраси. Ой, а це рушник. На ньому було зображено щось магічне, прекрасне, щось таємниче.

Я стала приглядатися до вишиття. Диво! Сонечко освітило зелену галявину. Кинуло золотий промінчик на голубу волошку, на вкритий краплистою росою червоний мак. Кучерявий барвінок глянув на

мене своїми (а може, бабусиними?) блакитними очима, сплітаючись у віночок з яскравими чорнобривцями. Червоні ягоди калини забриніли прадавньою, але такою знайомою піснею...

А це що таке? Якась ніби тваринка чи пташка?.. Ні, то, мабуть, добрий дух нашої міцної родини, оберіг і моєї долі... Ось так усе ожило на лляному рушникові, заграло різними барвами.

Виконайте завдання за текстом:

1. Визначте кількість мікротем у тексті. З'ясуйте, як вони впливають на формулювання теми.

2. Випишіть із тексту прикметники і визначте їх рід, число і відмінок.

3. Визначте розряд за значенням виділених прикметників.

Такі вправи й завдання необхідно проводити систематично, у чітко визначеній послідовності, що зумовлює поступове вдосконалення мовленнєвих умінь і навичок учнів.

Отже, використання методів, адекватних меті, завданням уроку, їх удале поєднання забезпечить ефективність процесу формування мовленнєвої компетентності учнів, під якою розуміємо вільне володіння мовленнєвознавчими поняттями, здатність до реалізації мовленнєвої діяльності, вибору необхідних форм, типів і стилів мовлення, адекватних ситуації спілкування. *Перспективу подальшого дослідження* вбачаємо в науковому обґрунтуванні й розробці дидактичних матеріалів для ефективного використання лінгводидактичних методів навчання для вдосконалення мовлення учнів старшої школи.

Література

- 1. Біляєв О.** Робота з підручником / О.Біляєв // Укр. мова і літ. в шк. – 2004.– №4.– С.2-4.
- 2. Біляєв О.** Спостереження над мовою як метод навчання / О.Біляєв // Укр. мова і літ. м шк. – 2004. – №3. – С. 2-6.
- 3. Караман С. О.** Методика навчання української мови в гімназії : навч. посіб. / Станіслав Олександрович Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
- 4. Менчинская Н. А.** Проблемы учения и развития / Н. А. Менчинська // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии.– М. : Педагогика, 1978.– 228 с.
- 5. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М. І. Пентиліук, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]; за ред. проф. М. І. Пентиліук. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
- 6. Методика** розвитку речі на уроках російського язика : кн. для учителя / ред. Т. А. Ладыженская. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Просвещение, 1991. – 240 с.
- 7. Стельмахович М. Г.** Система роботи з розвитку зв'язного мовлення в 4-8 класах : навч.-метод. посібник / Мирослав Ігнатович Стельмахович. – К. : Рад. шк., 1981. – 136 с.
- 8. Текучев А. В.** Методика російського язика в средней школе : учебник для студ. пед. ин-тов по спец."Русский язык и литер." / Алексей Васильевич Текучев. – 3-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1980. – 414 с.

Попова Л. Лінгводидактичні методи формування монологічного мовлення учнів

У статті узагальнено результати вивчення проблеми формування монологічного мовлення учнів у науковій і навчально-методичній літературі; показано шляхи використання методів навчання української мови з метою формування монологічного мовлення учнів.

Ключові слова: лінгводидактичні методи навчання, монологічне мовлення, види вправ.

Попова Л. Лингводидактические методы формирования монологической речи учащихся

В статье обобщены результаты изучения проблемы формирования монологической речи учащихся в научной и учебно-методической литературе; показаны пути использования методов обучения украинского языка с целью формирования монологической речи учеников.

Ключевые слова: методы учебы, монологическая речь, виды упражнений.

Popova L. The place of the methods of teaching in forming monological speaking

In the article generalized results of study of the problem in scientific literature; the ways of the use of methods of teaching of Ukrainian are pointed with the purpose of forming of monological speaking of students.

Keywords: methods of studies, monological speaking, types of exercises.

УДК 372.881.1161.12

Н. Солодюк

ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ АСПЕКТ УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

Основне завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб навчити дітей правильно й комунікативно доречно використовувати багатства української мови.

Для організації ефективного навчання української мови велике значення має урахування закономірностей, принципів та оптимальний вибір форм, методів і прийомів навчання, що ґрунтується на нових досягненнях лінгводидактики (О. Біляєв, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Караман, Т. Ладигенська, М. Пентиліук, О. Хорошковська та ін.).

Використання інтерактивних методів спирається на закономірності, принципи навчання української мови.

Мета статті: визначити чинники, 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.

Навчання української мови підлягає певним закономірностям, урахування 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) [7], взаємозв'язок між лінгвістичною теорією і мовленнєвою практикою, залежність наслідків навчання і засвоєння мови від потенціалу мовленнєвого середовища, створюваного 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 [3, с. 25].

Урахування названих закономірностей допоможе вчителів-словесників реалізувати зміст навчання української мови, розробляти ефективну методiku формування мовної особистості учня.

Організація навчання української мови зумовлена насамперед загальнодидактичними принципами, що виступають основними положеннями функціонально-технологічної організації навчання і стають підґрунтям для лінгводидактичних принципів і в тісному зв'язку регулюють процес навчання мови в цілісності, зумовлюючи зокрема оптимальний вибір і поєднання методів, засобів і форм навчання [4, с. 7].

До загальнодидактичних принципів відносять науковість, систематичність і послідовність, наступність і перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, свідомість та ін. [2]. Наукове обґрунтування загальнодидактичних принципів має місце в працях Г. Песталоцці, А. Дістервега, К. Ушинського, вітчизняних дидактів В. Онищука, І. Підласого, а також у дослідженнях Ю. Бабанського, М. Данилова, М. Скаткіна та ін. Принципи завжди використовуються комплексно, вони доповнюють й зумовлюють один одного. Принципи навчання визначають відбір змісту шкільного курсу (вони реалізовані в чинних програмах і підручниках) і лежать в основі сучасної лінгводидактики: організації уроків різних типів, застосування методів і прийомів, добору засобів навчання тощо. Як слушно зазначає М. Пентилюк, переорієнтація освіти на відродження духовності народу, на особистість учня вимагає організувати навчання рідної мови з

урахуванням ще й таких принципів, як гуманізація та гуманітаризація; єдність національного та загальнолюдського; розвивальний характер навчання; співтворчість, співробітництво; індивідуалізація та диференціація; оптимізація, відкритість і динамічність системи [3]. Використання цих принципів навчання потребує від учителя глибокого осмислення самої концепції освіти, визначення свого місця в ній, пошуків в удосконаленні змісту й форм навчання рідної мови. Творчі педагоги добре розуміють цінність таких принципів навчання мови й активно впроваджують їх у свою практику. Ці принципи надзвичайно актуальні в старшій школі, насамперед у профільній ланці. Уроки української (рідної й державної) мови своїм змістом реально забезпечують гуманізацію й гуманітаризацію навчального процесу, єдність національного й загальнолюдського.

До специфічних (методичних) принципів навчання рідної мови лінгводидакти (О. Біляєв, М. Пентилюк, Л. Рожило та ін.) відносять: взаємозв'язок у вивченні всіх розділів шкільної програми, функціонально-стилістична спрямованість у навчанні мови, зв'язок вивчення мови з розвитком мовлення, взаємозалежність усного й писемного мовлення, вивчення морфології на синтаксичній основі; структурно-семантичний підхід до вивчення синтаксису; зв'язок навчання пунктуації й виразного читання. Значення і суть цих принципів уже висвітлювались у науковій літературі [2].

К. Плиско виділяє такі принципи навчання української мови: пізнавально-практична спрямованість навчання мови, комунікативна й функціонально-стилістична спрямованість навчання мови, вивчення мови в структурній цілісності, з обов'язковим пізнанням її рівнів; вивчення мовних явищ у єдності форми й змісту (структури), семантики і функціонування; вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках; активізація взаємовпливу навчання мови й розвитку мислення та мовлення; використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови й, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення [4]. Провідними для організації навчання виступають принципи пізнавально-практичної комунікативної й функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови з метою підготовки учня, який вільно, комунікативно виправдано володіє мовою в усіх сферах суспільної діяльності.

Важливим вважаємо також принцип вивчення мови в міжрівневих, внутрішньорівневих і міжпредметних зв'язках, що передбачає врахування того, що мова є багаторівневою складною системою, рівні якої містять сукупність мовних одиниць, взаємопов'язаних між собою. Урахування цих зв'язків під час вивчення української мови дасть учням змогу усвідомити мову як систему, що постійно розвивається, удосконалюється, збагачується, а також осмислити внутрішні закономірності кожного мовного рівня.

З метою пізнання структури, особливостей семантики й уживання мовних одиниць важливе значення посідають міжпредметні зв'язки при викладанні української мови з іншими предметами. У лінгводидактичних студіях (О. Біляєва, Н. Миропольської, К. Плиско та ін.) уже визнано необхідність установаження зв'язку між мовою і літературою, історією, образотворчим мистецтвом тощо. Мова має точки дотику з усіма шкільними предметами, оскільки є засобом їх вивчення й засвоєння. У старших класах чітко окреслюються зв'язки мови передусім з профільними дисциплінами: економікою, фізикою, математикою, хімією, біологією тощо, насамперед через моделювання ситуацій, спрямованих на майбутню професійну діяльність учнів, використання профільно орієнтованих текстів, роботу з відповідними термінологічними словниками тощо.

Принцип використання мовленнєвої практики для засвоєння теорії мови і, навпаки, – теорії мови для розвитку мовлення містить у своєму формулюванні основні вимоги до впровадження інтерактивних методів навчання української мови.

Важливими для застосування комунікативно-когнітивної методики української мови вважаємо принципи, виділені відомим вітчизняним педагогом М. Стельмаховичем, насамперед принцип культуровідповідності, у контексті якого дослідник визначає коло обов'язків учителя-словесника: „Учити учнів виразно читати, грамотно писати, спілкуватися, бути толерантними і коректними у стосунках; володіти діалогічним і монологічним мовленням; не допускати розбіжності між словом і ділом; уміти спілкуватися у вузькому колі й виступати публічно, переконувати, радити, розраджувати, аргументувати, дискутувати; бездоганно оформляти ділові папери; вільно користуватися різними словниками та іншою довідковою літературою; невпинно дбати про збагачення своєї лексики” [5, с. 22].

Основними положеннями організації навчання української мови виступають принципи природовідповідності (термін М. Стельмаховича), який урахує вікові, етнопсихологічні особливості учнів; зв'язку теорії з практикою, згідно з яким установається баланс теорії з практикою. Відповідно до цього принципу домінує практична спрямованість уроків української мови. Соціокультурний принцип сприяє соціалізації учнів, усебічній реалізації міжпредметних зв'язків мови з історією, літературою й мистецтвом. Принцип системності сприяє засвоєнню мови як динамічної складної системи, передбачає цілеспрямоване системне засвоєння мовних одиниць, що є ґрунтом для формування мовленнєвих умінь учнів.

Необхідність упровадження принципу емоційності переконливо доведена в лінгводидактичних студіях В. Сухомлинського та М. Стельмаховича, оскільки емоційність дає змогу забезпечити мовний розвиток учня на основі єдності його душі, серця й розуму, тобто спонукає школяра сприйняти мовну науку щиро, як найбільш потрібну,

рідну, максимально мобілізувати його увагу, пам'ять, уяву, мислення й волю [5; 6]. Цей принцип значною мірою зумовлює використання інтерактивних методів навчання. Так, пропонуючи учням висловити власну думку з порушеної проблеми, учитель ураховує життєвий досвід, емоційний стан учня, оскільки знання, не підкріплені позитивними емоціями, залишаються індиферентними.

Важливим є врахування вимог принципу креативності, суть якого полягає в забезпеченні результативної творчої мовленнєвої діяльності учнів.

Погоджуємося із думкою О. Горошкіної, що перелік принципів навчання стосовно шкіл природничо-математичного профілю вимагає доповнення такими принципами, як-от: принцип стимулювання самоосвіти й самостійності в навчанні, принцип проблемно-ситуативної організації навчання, принцип урахування життєвої перспективи, принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості учня – когнітивної, емоційно-вольової, етичної, принцип спільної діяльності педагога й учнів, принцип актуалізації результатів навчання, позалінгвальний [1]. Ці принципи створюють сприятливі умови для розвитку пізнавальної сфери особистості, забезпечують розвиток творчого потенціалу школярів, передбачають урахування суспільних умов, у яких функціонує мова. Вони обґрунтовують використання інтерактивних методів навчання української мови, оскільки припускають здійснення різнобічної діяльності, реалізуються на уроках різного типу.

Сучасне соціальне замовлення визначає цілий комплекс виховних, навчальних, розвивальних завдань, які повинні бути реалізовані у навчанні учнів української мови. Основою для розв'язання названих завдань є практичне оволодіння державною мовою.

Теоретико-практичне вивчення порушеної в статті проблеми окреслює *перспективи подальших досліджень*, зокрема визначення критеріїв відбору інтерактивних методів навчання, що сприятиме підвищенню ефективності уроків української мови.

Література

- 1. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О. М. Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 2. Методика** вивчення української мови в школі : посіб. для вчителів / О. М. Біляєв, В. Я. Мельничайко, М. І. Пентилюк, Л. П. Рожило. – К. : Рад. шк., 1987. – 246 с.
- 3. Методика** навчання рідної мови в середніх навчальних закладах : підруч. для студ.-філологів / за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 262 с.
- 4. Плиско К. М.** Принципи, методи і форми навчання української мови : Теоретичний аспект / К. М. Плиско. – Х. : Основа, 1995. – 240 с.
- 5. Стельмахович М. Г.** Етнопедagogічні основи методики української мови / М. Г. Стельмахович // Укр. мова і л-ра в шк. – 1993. – №№ 5 – 6. – С. 19 – 23.
- 6. Сухомлинський В. О.** Вибрані твори : в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. шк., 1976. – Т. 1. – 654 с.

7. Федоренко Л. П. Принципы обучения русскому языку / Л. П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1973. – 160 с.

Солодюк Н. Лінгводидактичний аспект упровадження інтерактивних методів навчання

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

Ключові слова: закономірності, принципи, інтерактивні методи навчання.

Солодюк Н. Лингводидактический аспект введения интерактивных методов обучения

В предлагаемой статье рассматриваются закономерности, принципы обучения украинскому языку. В ней выяснены факторы, которые определяют лингводидактический аспект введения интерактивных методов обучения.

Ключевые слова: закономерности, принципы, интерактивные методы обучения.

Solodyuk N. Lingvodidactic aspect of introduction of interactive teaching methods

In this article we examine the regularities, principles of teaching Ukrainian. It clarified the factors that predispose lingvodidactic aspect of the introduction of interactive teaching methods.

Key words: patterns, principles, interactive teaching methods.

СОЦІОКУЛЬТУРНА СКЛАДОВА ПЕДАГОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

УДК 372.811.161

З. Бакум

ЕСТЕТИЧНИЙ АСПЕКТ У НАВЧАННІ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Сучасний етап методики української мови передбачає розвиток особистості як носія мови з її етно-, соціо-, психологічними особливостями, здатної відчувати мову як найвищий дар, національну й загальнолюдську цінність. Тому нині навчання мови відбувається з кількох позицій: її тлумачать утилітарно, розглядають як систему відношень і сприймають як джерело естетичних відчуттів. „Словесникові, – радять науковці, – не слід обмежувати себе в останньому, у захопленні мовою, її красою й чаром” [10, с. 19]. „Відчуття прекрасного збуджує гармонійність у самій структурі мови: у її звучанні, в організованості, взаємозв'язках її елементів. Естетично впливає на нас ритмомелодика, синтаксична організація, логічне акцентування, емоційно-експресивне забарвлення висловлювання”, – засвідчує М. Пентилюк [7, с. 25].

На жаль, у шкільному курсі, як показує досвід, чи не найменше уваги ми приділяємо саме мовній красі. Цю прогалину можна пояснити передовсім тим, що естетика мови тривалий час залишалася поза увагою не лише в практиці навчання, а й у лінгвістиці. Так, представники різних наукових царин (Б. Головін, М. Жинкін, З. Попова, О. Реформатський) здебільшого до базових функцій відносять комунікативну (засіб спілкування) і когнітивну (засіб пізнання). Решту ж функцій (фактичну, конативну, волюнтативну, кумулятивну, репрезентативну, естетичну) прийнято відносити до похідних, або вторинних [2, с. 158].

Що ж до лінгводидактики, то, на думку С. Львової, 90-і роки ХХ століття ввійдуть в історію методики як період реалізації дидактичних можливостей естетичної функції мови, оскільки естетика словесної творчості стає об'єктом спеціального аналізу [8, с. 157]. На цьому етапі вчителі-словесники, тонко відчуючи красу й вишуканість рідної мови, роблять спробу віднайти оптимальні шляхи органічного залучення естетично значущого мовного матеріалу до розмаїття роботи на уроках мови. „Зробити рідне слово надбанням духовного світу людини – значить разом зі звучанням рідного слова влити в молоду душу відчуття краси й емоцій, які вклав народ у слово, творячи й відшліфовуючи його протягом століть”, – зазначав В. Сухомлинський у „Слові рідної мови”.

Із часом методисти (О. Горошкіна, Н. Голуб, С. Караман, М. Пентилюк, Т. Симоненкова), продовжуючи ідеї попередників, намагаються дати відповідь на запитання: яким чином організувати

процес навчання, аби естетична функція мови не губилася за важливою й трудомісткою граматичною й комунікативною роботою, а сприяла їй, формуючи уявлення про поліфункційність мовного явища як граматичного, комунікативного й естетичного факту.

Метою публікації є окреслення шляхів реалізації естетичного аспекту навчання української мови.

Очевидно, для з'ясування окресленої проблеми важливим є твердження про те, що вивчення активної, динамічної системи мови наближає учнів до реалій її функціонування. Адже в мовленні натрапляємо не на рівні мови, а на правила відбору одиниць різних ярусів із подібним, близьким значенням, найбільш придатних для ситуації спілкування. Головне в організації такого навчання – йти від тексту, на матеріалі текстів засвоювати, повторювати, узагальнювати й поглиблювати знання про систему мови, активізувати засоби всіх мовних рівнів у їх взаємодії. Відповідно, об'єктом особливої уваги є текст, бо саме в ньому відображено естетичну цінність мови загалом і різноманітних елементів зокрема. Окрім того, на думку М. Пентилюк, лінгвістичний аналіз тексту забезпечує реалізацію комунікативно-діяльнісного та функціонально-стилістичного підходів у навчанні: аналізуючи текст, учні засвоюють його комунікативні якості (роль у спілкуванні), стилістичну належність та функції мовних одиниць, а, отже, формують і вдосконалюють власну мовну, мовленнєву та комунікативну компетенції [7, с. 298].

Посилена увага до функційного аспекту мовних явищ передбачає систематичне й цілеспрямоване засвоєння естетичної функції мови, спостереження за використанням різноманітних мовних засобів з естетичною метою. Лінгвоестетичний аналіз текстів дозволяє не лише розширити коло знань про мову, роль мовних явищ, а й розвинути здатність учня оцінювати висловлювання з естетичної позиції, продукувати власне висловлювання з використанням проаналізованих засобів мови.

Так, наприклад, чинною програмою передбачено ознайомлення учнів із милозвучністю української мови, засвоєння її найважливіших евфонічних засобів (спрощення в групах приголосних, чергування *у-в, і-й* та ін.). Однак цього, як показало спостереження, замало. У сучасній українській літературній мові для досягнення милозвучності використовують низку засобів, зокрема: варіанти префіксів *під-, піді-, з-, із-, зі-, від-, віді-* й ін. та подібних за звучанням прийменників, сполучників *і – й*, слова з приставним приголосним і без нього (*вуста – уста, вогонь – огонь*), фонетичні варіанти деяких слів (*іти – йти, знову – знов*), варіанти дієслівних афіксів (*-ти, -ть; -ся, -сь*). Посилюють гучність мовлення розвинені в українській мові паралельні лексичні й граматичні форми на зразок: *у – в – уві – вві, від – віді – од – оді, з – із – зі, ти – ть, б – би, же – ж*.

Принагідно зазначимо, що є правила, які досить легко запам'ятовуються учнями. До них належать: уживання *у, і* між приголосними, *а, в, й* між голосними. Інші випадки чергування *у-в, і-й* викликають в учнів неабиякі труднощі. Тому пильної уваги в навчанні потребують описані вище випадки вживання. Збіг кількох звуків усувається вживанням фонетичних варіантів самотійних та службових слів, яке називають евфонічним чергуванням. Воно допомагає уникати невмотивованого нагромадження однакових голосних та приголосних звуків.

Засоби евфонії використовуються в усіх стилях, але по-різному. У художньому стилі за їх допомогою мовленню надається емоційно-експресивне забарвлення, у нехудожніх вони використовуються обмежено і „не виконують виражально-зображальних функцій” [3, с. 5]. У нехудожніх стилях звукоповтори втрачають свої позитивні якості, псують звучання текстів. Читаючи художні твори, як показують наші спостереження, учні майже не замислюються над тим, що зразки мистецтва відрізняються не лише багатством колоритної лексики, фразеології, синтаксису, стилістичними прийомами словотворення, а ще й звуковою будовою. Тому, виховуючи в дітей чуття мови, дбайливе ставлення до звукового оформлення власного мовлення, необхідно в першу чергу звертати увагу „на випадки псевдоалітерації та псевдоасонансу й боротися з такими відхиленнями” [9, с. 5]. Для української мови найтиповіші випадки какофонії [*й*] та [*в*] між групами приголосних: *верх й низ; вовк в клітці; дав мені – дай й йому; в степах, лісах, у усіх хатах*. У багатьох підручниках, посібниках автори радять уникати какофонії, кваліфікуючи її як дефект у звукобудові твору [1; 4]. З погляду І. Качуровського, евфонія – сукупність позитивно-естетичних фонічних явищ; какофонія, гидкозвучання – явищ негативно-естетичних. Як евфонія, так і какофонія досягається двома шляхами: через накопичення певних звуків і звукосполук та шляхом їх уникнення [1, с. 18]. Автори фундаментальних методик радять учителеві зосереджувати увагу на тому, „як нашому мовленню шкодять надмірні нагромадження голосних або приголосних звуків, однакових або близьких словосполучень”; указують на те, що „у художньому і розмовному стилях звукові повтори можуть використовуватися як засіб стилістичного увиразнення” [6, с. 367].

Основу будь-якого віршованого твору складає ритм, зумовлюючи реалізацію принципу повторення й тим самим виступаючи як чинник, що організовує зміст. Ритмічна побудова вірша визначає важливі особливості віршованої інтонації, шліфує звуковий матеріал, виокремлює естетичний аспект у самому поетичному мовленні, перетворюючи його у витвір мистецтва, завдяки чому вірш вкладає в нашу свідомість предметну матерію мовлення.

Неабияку роль відіграє ритмомелодика тексту, у якій втілюється емоційний стан автора, його сприймання зображуваної ситуації.

Найяскравіше, за словами В. Мельничайка, це відбивається в ліричній поезії. Глибокі роздуми, переживання виливаються в довгі рядки, у повільні трискладові стопи: „*Де поділися ви, голоснії слова?*” (Леся Українка); „*Середина жовтня, пора надвечір'їв твоїх*” (В. Стус). Бадьорий настрій, заклик до дії, впевненість у перемозі: „*Косять коси, луг голосе, косять, косять косарі*” (Олександр Олесь). Порушення ритму в середині рядка надає висловлюванню напруженості: „*За горами гори, хмарю повиті, засіяні горем, славою політи*” (Т. Шевченко).

Залежність ритміки від змісту легко простежується й у творах більшої форми. „*Я марила всю ніченьку про тебе, мій паниченьку*”; „*З гір на долину біжу, стрибаю, лину*”; „*Я поведу тебе в далекий край, незнаний край, де тихі, темні води спокійно сплять*” (Леся Українка).

На думку В. Мельничайка, не чужа ритмічна організація й прозовим творам. Науковець пропонує порівняти два уривки з повісті М. Коцюбинського „*Fata morgana*” – повільний, тужливий опис осені, що завершує першу частину твору („*Ідуть дощі. Холодні Осінні тумани клубочаться угорі...*”) та страшну картину погрому польського маєтку („*Все злилося в однім божевіллі. Люди пили його одне в одного з очей, з передсмертного жаху скалічених речей, криків скла і металу, з стогнання струн...*”) [5].

Отже, на основі тексту вивчається мова в дії, формуються такі власне філологічні вміння, як змістовий мовний літературознавчий аналіз; аналіз його типу, структури, зображувально-виражальних засобів і образної системи художнього тексту; загальнонавчальні інтелектуальні вміння (виокремлення в тексті головного, складання плану, тез, конспекту тощо). Саме в процесі роботи з текстом відбувається усвідомлення учнями „мови в її естетичній функції, мови як оберегу всієї духовної культури народу” – наголошує О. Бистрова [8, с. 12].

З огляду на це потребує, очевидно, уточнення змістового компонента навчання мови, уведення до чинних програм і підручників з рідної мови питань, що вимагають інтегрованого осмислення лінгвістичних та літературознавчих понять, як-от: джерела виразності українського мовлення; виражальні можливості засобів письма (графічне оформлення тексту: фігурне розташування тексту, зміна шрифтів); звукові образні засоби мови (специфіка фонетичної системи, спостереження за тим, як ці особливості проявляються у звуковій організації тексту; аналіз наголосу і його роль в організації поетичного мовлення; характеристика ритмо-мелодійного аспекту мовлення); зображувальні ресурси українського словотворення (словотвірний повтор і його види, уживання слів зі зменшувально-пестливим значенням); лексичне і фразеологічне багатство мови (переносне значення слова як основа створення тропів, експресивне використання синонімів, антонімів, порівняння як поетичний троп, фразеологізми в художніх текстах); морфологічні засоби виразності українського мовлення (експресивна функція частин мови в різноманітних текстах,

естетичне спрямування граматичних категорій тощо); виражальні можливості синтаксису (вільний порядок слів, синтаксичний паралелізм, риторичне запитання тощо).

Завдяки такому уточненню можливе окреслення шляхів, що забезпечують цілісний погляд учня на функціонування мовних одиниць у мовленні:

1) удосконалення навчання української мови через посилення уваги до мовного аспекту художніх текстів загалом і нехудожніх зокрема;

2) спроба створення єдиного курсу української словесності;

3) розроблення низки уроків, присвячених аналізу виражально-зображувальних можливостей мови та спостереження за їх реалізацією в тексті;

4) проведення системи позакласних заходів, спрямованих на формування в учнів здібностей усвідомлювати естетичну цінність української мови, а також уведення спецкурсів та факультативів з пропонованої проблематики.

Подібна організація навчального процесу сприяє тому, що учні основної школи зможуть оволодіти вміннями й навичками лінгвостилістичного аналізу тексту: з'ясувати фонетико-інтонаційні особливості тексту, прийоми звукового інструментування; аналізувати експресивні засоби словотвору; характеризувати лексичні образні засоби; аналізувати граматичні (морфологічні, синтаксичні) засоби; спостерігати за особливостями графічного, орфографічного, пунктуаційного оформлення тексту, висловлювати власне ставлення до тексту, що аналізується.

Отже, увага до естетичного аспекту виучуваних явищ повинна стати сьогодні обов'язковою складовою навчання української мови в закладах різних типів. Учителеві важливо усвідомити, що розуміння школярами естетичної функції мови передбачає формування в учнів уявлення про поліфункційність мови; сприяє активному розвитку мовного естетичного чуття, здібностей поцінювати естетичне навантаження художнього висловлювання, пояснювати мовні джерела образності та виразності; формує потребу вдосконалювати власне мовлення, наближати його до естетичних мовленнєвих норм. Аспекти висвітлення цієї проблеми і є *перспективою* нашої подальшої роботи.

Література

1. Качуровський І. В. Фоніка : [підручник] / Ігор Васильович Качуровський. – К. : Либідь, 1994. – 168 с. **2. Кочерган М. П.** Загальне мовознавство : [підруч. для студ. філол. спец. вищ. закладів освіти] / Михайло Петрович Кочерган. – К. : Академія, 1999. – 288 с. **3. Кравець Л. В.** Стилістика української мови: Практикум : [навч. посіб.] / Лариса Вікторівна Кравець ; за ред. Л. І. Мацько. – К. : Вища школа, 2004. – 199 с. **4. Мацько Л. І.** Стилістика української мови : [підручник] / Л. І. Мацько, О. М. Сидоренко, О. М. Мацько ; за ред. Л. І. Мацько. – К. :

Вища школа, 2003. – 462 с. **5. Мельничайко В. Я.** Аспекти лінгвістичного аналізу тексту / В. Я. Мельничайко // Дивослово. – 1999. – № 9. – С. 11–15. **6. Методика** викладання української мови в середній школі : [навч. посіб.] / І. С. Олійник, В. К. Іваненко, Л. П. Рожило, О. С. Скорик ; за ред. І. С. Олійника. – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Вища школа, 1989. – 439 с. **7. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах / М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін. ; за ред. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с. **8. Обучение** русскому языку в школе : [учебн. пособ. для студ. пед. вузов] / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с. **9. Пентилюк М. І.** Виховуємо чуття мови (дещо про засоби милозвучності) / М. І. Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 5–8. **10. Шиприкевич В. В.** Питання фоностилістики / Віра Вікторівна Шиприкевич. – К. : Вид-во Київськ. ун-ту, 1972. – 88 с.

Бакум З. Естетичний аспект у навчанні української мови

У статті порушено проблеми естетичного аспекту виучуваних явищ, що сприяє активному розвитку мовного естетичного чуття школярів, розумінню естетичного навантаження висловлювання загалом і художнього зокрема; запропоновано зміни, які необхідно внести до чинних програм і підручників з української мови, пов'язані з інтеграцією лінгвістичних та літературознавчих понять.

Ключові слова: мовна особистість, естетична функція мови, текст, джерела виразності мови, висловлювання, змістовий компонент.

Бакум З. Эстетический аспект в изучении украинского языка

В статье затронуты проблемы эстетического аспекта изучаемых явлений, что предполагает активное развитие языкового эстетического слуха учащихся, понимание эстетической нагрузки высказывания вообще и художественного в частности; предложены изменения, которые необходимо ввести в действующие программы и учебники по украинскому языку, связанные с интеграцией лингвистических и литературоведческих понятий.

Ключевые слова: языковая личность, эстетическая функция языка, текст, источники выразительности языка, высказывание, содержательный компонент.

Bakum Z. Aesthetic aspect of the Ukrainian language

The article deals with the problem of aesthetic aspect of studied phenomena that helps active development of pupils' language aesthetic hearing, understanding the aesthetic marking of the expression in general and literary in particular; the author offers changes that are necessary in current programs and textbooks of the Ukrainian language concerning the integration of linguistic and literary terms.

Key words: language personality, aesthetic language function, text, resources of language expressiveness, expression, content component.

УДК [373.091.64 : 811. 161. 2]: 316. 42

О. Горшкіна

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

Комунікативно-когнітивна парадигма сучасної методики стимулює дослідників до перегляду традиційних поглядів на педагогічні явища й значно розширює можливість їхньої інтерпретації. Методологічні засади цієї парадигми й нові дослідницькі принципи уможливають переосмислення основних завдань засвоєння учнями української мови, переакцентацію мети мовної освіти з формування лінгвістичної компетенції учнів на вдосконалення комунікативної й соціокультурної компетенцій, що забезпечує комфортне існування людини в соціумі, реалізацію її комунікативних потреб. Точкою відліку стають когнітивні можливості учнів та їхній комунікативний потенціал.

Чинні програми з української мови передбачають, крім опанування основних мовних і мовленнєвих відомостей, засвоєння позамовної інформації, необхідної для адекватного спілкування та взаєморозуміння. Життя переконало, що вчитель не може обмежуватися вузькими мовними цілями. На важливості використання етнокультурних відомостей у навчально-виховному процесі наголошують Н.Голуб, Ж.Горіна, Т.Донченко, В.Дороз, С.Єрмоленко, С.Караман, В.Кононенко, Л.Мацько, Т.Мельник, В.Мельничайко, А.Нікітіна, Г.Онкович, Н.Остапенко, Л.Паламар, М.Пентилюк, О.Потапенко, О.Семенов, Т.Симоненко, В.Цимбалюк та інші дослідники.

Упровадження соціокультурного підходу певним чином змінює зміст і структуру підручників української мови. Як свідчить аналіз підручників, істотно збагачується зміст навчання за рахунок роботи з позалінгвальною інформацією. Робота з мовним і культурологічним матеріалом здійснюється за допомогою вправ, що складаються на основі тексту таким чином, щоб поряд із удосконаленням знань, умінь і навичок учнів забезпечити одночасно формування їхньої соціокультурної компетенції.

Загальні проблеми створення шкільних підручників висвітлено в студіях Н.Бондаренко, Т.Завади, С.Карамана, В.Тихоші, Л.Мацько, Г.Михайловської, М.Пентилюк, Л.Скуратівського, Г.Шелехової, А.Ярмолюк та ін. У лінгводидактиці визначено функції, структуру, принципи побудови підручників (Н.Бондаренко, Л.Рожило, К.Плиско, А.Ярмолюк та ін.), критерії відбору навчального матеріалу (О.Біляєв,

Л.Бондарчук, О.Горошкіна, М.Крупа, Л.Мацько, М.Пентиліук та ін.). Однак проблема соціокультурного потенціалу шкільного підручника не була досліджена. Надзвичайно гостро стоять питання шляхів і засобів формування соціокультурної компетенції учнів, що зумовлює *актуальність* нашої розвідки..

Мета статті – визначити шляхи формування соціокультурної компетенції учнів засобами підручника з української мови.

Завдання: виокремити складові соціокультурної компетенції та з'ясувати особливості засвоєння учнями соціокультурної інформації засобами підручника.

Своєрідність сучасного підручника вбачається в пріоритетному використанні текстового навчального матеріалу, що репрезентує соціокультурні концепти, визначені в соціокультурній змістовій лінії програми, з поступовим розширенням їхнього інформаційного поля. Без цих відомостей вивчення мови зводиться тільки до засвоєння фонетичних, лексичних і граматичних явищ. Звичайно, необхідно приділяти значну увагу тренуванню мовленнєвих механізмів, проте вчитель не повинен забувати золотого правила: ні для чого навчатися говорити, якщо нічого сказати [1, с. 211-218]. Саме тому вважаємо підручник основним засобом формування соціокультурної компетенції учнів.

Визначення соціолінгвістичної компетенції дали М.Кенел та М.Свейн [2]. На думку дослідників, соціолінгвістична компетенція є прагматичним компонентом комунікативної компетенції, що віддзеркалює функціональні та соціальні характеристики використання мови. М.Халідей відносить соціолінгвістичну компетенцію до семантичної (поняття, концепції та ін.) і до прагматичної сфери (діяльність, мовленнєві акти та ін.) [3].

Ми розглядаємо мовленнєву комунікацію як вияв спілкування в конкретних життєвих ситуаціях з використанням мови в її потенційних соціолінгвістичних та стилістичних варіантах, у широкому дискурсному аспекті, оскільки комунікація завжди занурена в контекст. Отже, здатність організувати мовленнєве спілкування відповідно до комунікативної ситуації, соціальних норм поведінки й соціального статусу комунікантів свідчить про сформованість соціолінгвістичної компетенції. Таким чином, соціокультурна компетенція (СК) є складним багатокомпонентним утворенням, важливою складовою комунікативної компетенції.

СК є комплексом знань, пов'язаних зі світовою та національною культурою, на основі яких сформовані вміння узгоджувати власну мовленнєву поведінку із засвоєними морально-етичними, естетичними та іншими цінностями. Складниками СК вважаємо лінгвокраєзнавчий компонент, лінгвокраїнознавчий компонент, лінгвополікультурний компонент. Розглянемо детальніше кожний компонент соціокультурної компетенції.

Важливою складовою СК вважаємо лінгвокраєзнавчий компонент. Вивчати те, що пов'язане з рідним краєм, стає ціннісною, етичною й логічною необхідністю. Як справедливо зазначає Я.Голобородько, „мала батьківщина назавжди входить у свідомість, почуття, емоції особистості першим досвідом пізнання життя, першими емоційними та розумовими відкриттями, своєю особливою природною аурую. Це першосвіт, який несе початкове інформаційне навантаження про навколишні реалії та реальність, від якого й залежать подальші віхи в розвитку особистості – психологічному, духовному, життєвому” [4: 24]. У сучасному суспільстві спостерігається парадоксальна ситуація: людина виростає з „макрознаннями про макросвіт” (Я.Голобородько) із мінімальним обсягом відомостей про свій рідний край. На думку науковця, унаслідок цього порушується один із законів становлення особистості – знання про великий світ формуються в ній і в неї без ґрунтовної обізнаності з її першоцивілізацією [4, с.24].

Основними завданнями краєзнавства є вивчення своєрідності природи, населення, господарства, історії та культури рідного краю з пізнавальною, науковою, навчальною, виховною, практичною метою. Краєзнавчий матеріал на уроках допомагає розкриттю загальних закономірностей, явищ, які вивчаються, підвищує інтерес і глибину розуміння навчального предмета, збагачує учнів знаннями про свій край.

Оскільки підручники використовуються в різних регіонах України, своєрідних для вивчення в мовному аспекті, перед авторами постає проблема коректної подачі краєзнавчого матеріалу. Педагогічна практика, наукові дослідження, досвід написання підручників переконує в необхідності врахування особливостей лінгвокраєзнавчої інформації, що стосується різних регіонів України. Так, авторським колективом у складі О.Горошкіної, А. Нікітіної, Л.Попової в підручниках „Українська мова” для 6,7 класів шкіл з російською мовою навчання запропоновано текстовий матеріал, що збагачує учнів знаннями про різні куточки України – Київ, Житомир, Луганськ, Петриківку та ін., а також завдання, що спираються на знання краєзнавчого матеріалу, наприклад, після опрацювання тексту, у якому розповідається про роль, значення, види українських рушників, подано завдання: Підготуйтеся до виступу на одну з пропонованих тем: „Краса й неповторність українських рушників”, „Техніка виготовлення рушників у нашому регіоні”, „Весільний рушник”. Під час підготовки до виступу скористайтеся довідковою й художньою літературою, розпитайте своїх родичів або сусідів [5, с.21]

Використання лінгвокраєзнавчого матеріалу під час вивчення української мови не тільки підвищує зацікавленість учнів, допомагає становленню національно свідомої особистості, а й посилює роль проблемно-пошукового типу навчання, забезпечує процес співтворчості словесника й учнів, створює сприятливі умови для входження школярів до самостійної пошуково-творчої діяльності.

Другим компонентом СК вважаємо *лінгвокраїнознавчий*, під яким розуміємо знання про народ-носія мови, про національний характер, суспільно-державний устрій, історико-культурний досвід України, здобутки в галузі освіти, культури, про особливості побуту, традиції, звичаї — загалом, за словами Є.М.Верещагіна та В.Г.Костомарова [6], весь сукупний науковий матеріал про країну, мова якої вивчається.

Лінгвокраїнознавство є цілісною інтегративною системою знань про Україну. Обсяг лінгвокраїнознавчої інформації, необхідної для формування в учнів соціокультурної компетенції, визначається їхніми когнітивними, комунікативними потребами й залежить від мети та умов навчання.

Лінгвокраїнознавча компетенція формується не тільки й не стільки на уроках української мови, як шляхом інтеграції з іншими шкільними курсами (географія, історія, зарубіжна література, образотворче мистецтво, музика тощо).

З метою ознайомлення учнів з лінгвокраїнознавчою інформацією нами було використано рубрику „Моя країна – Україна” [6; 7].

Загальний обсяг лінгвокраїнознавчої інформації, пропонованої в підручниках, умовно можна поділити на дві взаємопов'язані мікросистеми:

1) традиційні енциклопедичні знання (до яких належать відомості про державний устрій, історію, географію, економічний розвиток країни, етнографічні дані);

2) інформація про сучасне життя народу, про новини суспільно-політичного, економічного й культурно-освітнього життя країни.

Суттєве місце в системі соціокультурної компетенції належить *лінгвополікультурному компоненту*, оскільки предметом комунікативної діяльності є соціальні взаємини в конкретній соціально-мовленнєвій ситуації, що характеризується полікультурністю.

До складу *лінгвополікультурного* компонента належать відомості про особливості розвитку націй, народностей, що населяють Україну, Європу, світ, з якими можливе потенційне спілкування нинішніх школярів. Пильної уваги словесника потребують етикетні формули спілкування: *добридень, ласкаво просимо, щиро вітаємо* тощо.

Під мовленнєвим етикетом дослідники розуміють стійкі формули, що забезпечують прийняте в певному середовищі, серед певних людей включення в мовленнєвий контакт, підтримання спілкування в обраній тональності; мовленнєвий етикет орієнтує на ті правила мовлення, за якими можливе змістовне спілкування. Мовленнєвий етикет пов'язаний з національною своєрідністю формул, часто безеквівалентних, зі звичаями, звичками та ритуалами того чи іншого народу. Він є складовою фонових знань мовців і потребує певних попередніх відомостей для правильної реалізації. Саме тому підручники

обов'язково повинні містити інформацію про етикетні конструкції, правила комунікативно доречного їх уживання.

З метою формування соціокультурної компетенції в змісті вправ, уміщених у сучасних підручниках, представлено ситуації, у яких можуть перебувати учні, зокрема привітання на день народження, збори на футбольний матч, діалог з батьками з приводу придбання якоїсь речі тощо. Компоненти СК як цілісної системи взаємозв'язані, між ними важко встановити чітку межу. З метою формування СК учнів у процесі оволодіння українським мовленням необхідно створити такі умови навчання, які відтворювали б процес реального спілкування, слугували б механізмом соціальної взаємодії та сприяли б засвоєнню норм і моделей мовленнєвого спілкування, притаманних соціуму країни.

Зробимо спробу представити лінгводидактичну модель соціокультурної компетенції як інтегративного утворення, що містить знання, уміння і навички. Адже основною метою навчальної діяльності школяра є міцне засвоєння ним знань і формування вмій і навичок використання цих знань у різноманітних життєвих ситуаціях.

Отже, соціокультурна компетенція учня містить:

- лінгвокраєзнавчі, лінгвокраїнознавчі та лінгвополікультурні знання;
- уміння співвідносити мовні засоби з мовленнєвою ситуацією шляхом засвоєння відповідних фреймів;
- уміння організувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки (внутрішньокультурних, міжкультурних);

В основу запропонованої моделі *соціокультурної компетенції* покладено насамперед принцип інтеграції — тобто взаємозв'язку та взаємозалежності знань, умій і навичок. Інтеграція стосується лінгводидактичного змісту соціокультурної компетенції: знання (лінгвокраєзнавчі, лінгвокраїнознавчі, лінгвополікультурні) — мовленнєві вміння і навички — комунікативні вміння — соціокультурна компетенція як уміння усвідомлено враховувати знання соціально-дифереційованих (гендерного, професійного, вікового тощо) та культурних контекстів під час спілкування, а також міжпредметних зв'язків української мови з іншими шкільними предметами — літературою, історією, географією тощо.

Своєрідність сучасного підручника виявляється в наявності інтегруючих розділів підручника, передусім з українською та зарубіжною літературою, історією, біологією, географією тощо.

Шляхом формування СК учнів є робота з текстом. Для вчителя текст — це засіб формування ціннісних орієнтацій, комунікативної, мовної, соціокультурної компетенцій учнів, для школярів текст — джерело інформації, об'єкт розуміння й вивчення. Критеріями добору текстів вважаємо високий рівень їх інформативної насиченості, актуальність, доступність, що забезпечує можливість адекватного сприйняття змісту твору синхронно з його читанням, наявність у тексті високого виховного потенціалу, наповненість дидактично значущими

мовними одиницями відповідно до теми параграфа, урахування психологічних особливостей реципієнтів – адресатів мовлення, досконалість відбору мовних одиниць у створенні тексту відповідного стилю мови, здатність тексту бути об'єктом пошукової діяльності учнів, спроможність тексту спонукати учнів до словесного самовдосконалення.

Системне використання текстового матеріалу ознайомлює учнів із характерними особливостями зв'язку висловлювання й готує для глибокого розуміння класичних і створення власних текстів. Саме в процесі роботи з текстом формується соціокультурна компетенція учнів, розвивається їхня емоційна сфера, відбувається духовне збагачення.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо в розробці методичного комплексу для формування СК учнів, що містить, крім підручника, посібники, довідники, мультимедійні засоби

Література

1. Ласера Ж. Реалии французской культуры на уроках французского языка / Ж. Ласера // Лингвострановедческий аспект преподавания русского языка иностранцам: Сб. статей / Под ред. Е.М.Верещагина, В.Г.Костомарова. – М. : Ин-т рус. яз. им. А. С. Пушкина, 1974. – 84 с. **2. Canale M.** Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M. Canale, M. Swaine // Applied Linguistics. – 1. – 1980. – 47 p. **3. Halliday, M.A.K.** Halliday. – London: Edward Arnold, 1973. – 143 p. **4. Голобородько Я.** Методичні засади вивчення культурософії рідного краю / Я. Голобородько // Зб. наук. праць. пед. науки. – Херсон : ОЛДІ-плюс, 2001. – Вип. XIX. – С. 24-28. **5. Верещагин Е.М.** Язык и культура / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М. : Рус. язык, 1983. – 269 с. **6. Українська мова:** Підруч. для 6 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання / Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О. – К. : Знання України, 2006. – 240 с. **7. Українська мова:** Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закл. з рос. мовою навчання / Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О. – К. : Інститут сучасного підручника, 2007. – 176 с.

Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів

У статті порушуються проблеми формування соціокультурної компетенції учнів за допомогою підручника з української мови, визначаються місце, компоненти соціокультурної компетенції як мети мовної освіти.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, підручник з української мови, краєзнавчий, країнознавчий, соціолінгвістичний компоненти, текст.

Горошкіна Е. Учебник как средство формирования социокультурной компетенции учащихся

В статье поднимаются проблемы формирования социокультурной компетенции учащихся с помощью учебника украинского языка, определяется роль, структура социокультурной компетенции как цели языкового образования.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, учебник по украинскому языку, краеведческий, страноведческий, социолингвистический компоненты, текст.

Goroshkina O. Textbook as a mean of forming of sociocultural competence of a student

The article raises issues associated with the formation of sociocultural competence of students using textbook of the Ukrainian language. The significance and components of sociocultural competence as the goal of language education are defined.

Key words: sociocultural competence, textbook of the Ukrainian language, homeland, country studing, socio-cultural components, text.

УДК 373.5.016:811.161.2

I. Заболотна

**ФОРМУВАННЯ ЕТИКО-ЕСТЕТИЧНИХ ЯКОСТЕЙ
МОВЛЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ**

Одним із провідних завдань навчання української мови, визначених державними документами, насамперед стандартом мовної освіти, навчально-виховними концепціями та чинними програмами, є вироблення в учнів умінь і навичок комунікативно виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях під час сприймання, відтворення та створення монологічних і діалогічних висловлювань з дотриманням українського мовленнєвого етикету. Соціокультурна змістова лінія чинної програми визначає засоби опанування національних і загальнолюдських культурних та духовних цінностей, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етичному розвитку особистості, органічному входженню її в соціум. Реалізується ця змістова лінія за допомогою текстів відповідної тематики, визначеної для кожного класу. Тексти є основним дидактичним матеріалом мовної та мовленнєвої змістових ліній. На основі текстів різних типів і стилів мовлення добираються інтелектуально й емоційно орієнтовані завдання, спрямовані на формування мовної особистості учня.

У сучасних соціокультурних умовах старшокласників необхідно готувати до спілкування з представниками різних культур у різних комунікативних ситуаціях. Випускники школи повинні „засвоїти

вироблені суспільством правила комунікації та виражальні можливості мови“ [1, с. 261]. З огляду на це особливо актуально вбачаємо проблему формування в учнів етико-естетичних якостей мовлення й спілкування. *Етичні якості* мовлення полягають у дотримання норм мовленнєвого етикету, а *естетичні* – в умінні так організувати мовлення, щоб воно викликало задоволення й насолоду, виробляло естетичні смаки до красивого слова, красивої думки, що сприятиме вихованню мовної особистості учня. Етичні й естетичні якості, на нашу думку, взаємопов'язані та взаємозумовлені, тому розглядаємо їх комплексно. Систематична, цілеспрямована робота над засвоєнням правил мовленнєвої поведінки повинна стати нормою навчання української мови на уроках і в позакласній роботі. Саме від учителя-словесника, його професійної майстерності, культури мовлення залежить мовне виховання молодого покоління, зокрема оволодіння мовленнєвою етикою та естетикою. Уважаємо слушною думку О. Горошкіної про те, що „основне завдання вчителя-словесника полягає в тому, щоб навчити дітей правильно й комунікативно доречно використовувати багатства української мови [2; с. 38]. Реалізувати це завдання необхідно шляхом засвоєння теоретичних відомостей та вироблення комунікативних умінь і навичок, серед яких виділяємо етико-естетичні.

Етикет спілкування досліджується вченими різних галузей знань. Дискурсологічні й лінгвістичні основи етичного спілкування представлені в дослідженнях Н. Арутюнової, Ф. Бацевича, Т. Ван Дейка, Р. Будагова, В. Виноградова В. Малахова, М. Макарова, Й. Стерніна, Р. Якобсона та ін. Стратегії й тактики етичного мовленнєвого спілкування описано в роботах таких учених, як А. Вежбицька, Т. Винокур, О. Гойхман, М. Каган, М. Кожина, Т. Надеїна, Г. Почепцов, І. Стернін та ін. Психологічні й психолінгвістичні особливості мовленнєвої діяльності людини, що зумовлюють етико-естетичне спілкування, представлені в дослідженнях Л. Виготського, М. Жинкіна, І. Зимньої, О. Леонтєва та ін. Мовленнєву естетику в її риторичному й культуромовному аспекті вивчали С. Абрамович, Н. Бабич, С. Богдан, О. Корніяка, Л. Мацько, Г. Сагач, О. Сербенська, М. Чікарькова та ін. Етика учасників педагогічного спілкування стала предметом наукових пошуків таких учених, як О. Бобир, Н. Волкова, О. Грива, Л. Завірюха, А. Капська, В. Кан-Калик, В. Карасик, І. Колесникова, Л. Кравець, О. Матієнко, А. Михальська, А. Мудрик, О. Семенов, та ін. Лінгводидактичні засади формування етико-естетичних якостей мовлення знаходимо в роботах О. Біляєва, М. Вашуленка, Н. Волошиної, О. Горошкіної, Т. Донченко, С. Дорошенка, С. Карамана, В. Мельничайка, Л. Паламар, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Симоненко, Г. Шелехової та ін.

Метою статті є з'ясування оптимальних шляхів формування етико-естетичних якостей мовлення старшокласників на уроках української мови. Аналіз відповідної науково-методичної літератури,

педагогічні спостереження, власний досвід роботи з учнями старшої школи свідчать про важливість проблеми формування етичного й естетичного мовлення під час спілкування школярів у навчальному процесі й поза ним.

Під мовленнєвою етикою розуміють правила мовленнєвої поведінки, що ґрунтуються на нормах моралі, національно-культурних традиціях, психології учасників спілкування [3, с. 198]. У науковій літературі виділяють поняття „мовний етикет” як систему прийнятих у певному суспільстві формул спілкування, зокрема стійких висловів, для встановлення контакту та підтримання бесіди: привітання, знайомства, звертання до співрозмовника, висловлення подяки, прощання тощо [4, с. 94).

Вироблення умінь і навичок етичного спілкування, безперечно, спирається на принципи загальнодидактичні, лінгводидактичні й частково методичні. Робота вчителя-словесника над проблемою формування етико-естетичних якостей мовлення старшокласників спирається на частково-методичні принципи, виділення основних понять, пов'язаних з етикою та естетикою мовлення, аналіз вербальних, паралінгвальних, невербальних засобів спілкування, моделювання комунікативних ситуацій.

До частково методичних принципів навчання, що забезпечують ефективне формування етико-естетичних якостей мовлення відносимо такі: *урахування національномовних і соціокультурних традицій* (розуміння особливостей мовного спілкування, пов'язаних з правилами, виробленими певними етнічними й соціальними групами, у разі необізнаності з ними, пошук універсальних оптимальних засобів спілкування), *комунікативного самозбереження* (вироблення вмінь висловлювати власну позицію, не піддаватися нівелюванню власних мовленнєвих якостей), *комунікативного порозуміння* (розвивати вміння позитивного спілкування, не прагнути бути переможцем у суперечці, шукати компроміс, поважаючи співрозмовника-опонента).

Засвоєння понять, пов'язаних з етикою спілкування, має здійснюватися відповідно до вимог чинних програм. Наприклад, у мовленнєвій змістовій лінії програми з української мови, яка спрямована на вироблення умінь і навичок ефективного спілкування, передбачається засвоєння понять, що відбивають структуру комунікації (мовленнєвознавчих понять), як-от: мовлення, спілкування, текст, адресат, адресант, типи, стилі мовлення, монолог, діалог, полілог, культура мови, правила спілкування та багато інших. Роботу можна здійснювати, використовуючи традиційні лінгводидактичні методи й прийоми навчання, зокрема пояснення, тлумачення мовленнєвознавчих понять; характеристика ознак поняття; визначення поняття в тексті; порівняння понять; зіставлення понять; виділення спільних рис у поняттях; виділення протилежних рис у поняттях; добирання прикладів з текстів, що характеризують поняття; наслідування способів дій;

складання алгоритмів визначення понять; виділення поняття в прослуханому або прочитаному тексті; аналіз тексту, аналіз типологічної структури тексту, аналіз композиції тексту. Сприяють успішному засвоєнню мовленнєвознавчих понять такі засоби навчання, як схеми, таблиці, відео- й аудіозаписи, презентації, тексти, записані на картках та електронних носіях тощо. Зрозуміти, що таке етика й естетика мовлення, учням допоможе робота з довідковою літературою, насамперед словниками, електронними виданнями. Школярі усвідомлюють, що в сучасному світі етична, насамперед толерантна поведінка має велике значення: вона допомагає встановлювати контакти між людьми, спілкуватись та створювати стійкі взаємини.

Формування мовленнєвої етики й естетики в учнів ґрунтується на таких провідних підходах, як *особистісний, функціонально-стилістичний та комунікативно-діяльнісний*. Важливим чинником опанування учнями мовленнєвого етикету вважаємо національні особливості користування мовою, адже діти постійно перебувають під впливом мовленнєвого середовища – телебачення, радіо, газет, реклами, усного живого мовлення. У зв'язку з цим актуальними є види роботи, пов'язані зі спостереженням над усним і писемним мовленням, аналіз діалогів, пошукова, дослідницька робота з мовним матеріалом, наприклад, аналіз типових етикетних формул у творах письменників. Пошуково-дослідницька робота передбачає визначення й аналіз різноманітних етикетних формул, як-от: привітання, прощання, вибачення, подяки, згоди, незгоди, вітання, знайомства, прохання. Використовуються також такі завдання: проаналізувати комунікативні ситуації, з'ясувати доречність використання етикетних формул, їх функціонально-стилістичне призначення, доповнити текст толерантними етикетними формулами тощо.

Формуванню етики мовного спілкування сприяє й постійна увага до невербальних (жести, міміка, постава), паралінгвальних (тембр, гучність голосу, паузи, логічний наголос тощо) засобів спілкування, а також толерантне використання часу, простору (відстані між співрозмовниками). Учні аналізують комунікативні ситуації, беруть участь у тренінгах, іграх тощо. Для усних і письмових монологічних висловлювань пропонуємо старшокласникам такі теми: „Золоте правило моральності: чого не любиш в інших, того й сам не роби“, „Моя свобода закінчується там, де починається свобода інших“, „Чи до всього можна ставитися терпимо?“, „Що означає прощення?“, „Як я розумію поняття мораль, звичаї, правда, істина, толерантність“, „У чому краса мови?“ тощо. Готуючи матеріали для діалогів, полілогів (до диспутів на уроках мови та літератури), учні складають список найбільш уживаних слів, висловів, що виражають згоду-незгоду, ствердження-заперечення тощо, добирають аргументи для підтвердження власних думок. Така підготовча робота сприяє ефективності проведення диспутів на морально-етичні теми на уроках української мови та літератури („Екологія душі та

екологія природи“, „Чи можна виправдати вчинок літературного персонажа“, „Якою повинна бути людина, щоб її я не загубилося серед мільйонів інших“, „Яка людина є толерантною?“, „Чи можна вкрати щастя?“ та ін.).

Важливою передумовою естетичного мовлення учнів є дотримання мовних норм, зокрема орфоепічних, граматичних, стилістичних тощо. Орфоепічна вправність учнів старшої школи потребує посиленої уваги. Теоретична інформація про орфоепію сучасної української мови засвоюється школярами розосереджено, під час вивчення насамперед фонетики, графіки, орфографії. Практика роботи в школі доводить, що тільки опанування правил вимови голосних і приголосних звуків, акцентуації, знання особливостей артикуляції звуків у різних позиціях не забезпечує реалізацію вимог чинної програми в мовній і мовленнєвій змістовій лінії. Знання правил і норм орфоепії без вироблених умінь і навичок не сприяє комунікативній компетенції школярів. Отже, робота над засвоєнням орфоепії потребує постійної уваги, удосконалення, пристосування до умов навчання, зокрема до індивідуальних особливостей учнів, типів шкіл чи класів, місцевого мовленнєвого оточення. Орфоепічні вправи можуть бути такими: вправи-скоромовки, вправи на інтонування, виконання інтонаційної розбивки тексту, орфоепічний аналіз аудіотекстів, публічні виступи, складання діалогів, інсценування тощо.

У процесі вдосконалення знань, умінь і навичок старшокласників з лексики, фразеології й граматики української мови теж варто приділяти належну увагу формуванню етико-естетичних якостей мовленнєвої поведінки. Збагачення словникового запасу та граматичної будови мовлення школярів під час навчання мови й мовлення передбачає: поступове кількісне збагачення індивідуального словника; уточнення лексичного значення та сфери використання відомих слів; ознайомлення з новими лексичними значеннями наявних у словнику учнів багатозначних слів; використання паралельних лексичних і граматичних форм як засобу збагачення, увиразнення та урізноманітнення мовлення; вилучення з активного словникового запасу позалітературних елементів, суржику; засвоєння власне української лексики; розвиток мовного чуття, естетики слова; виховання потреби активного використання національних етикетних формул. Значну увагу варто приділяти вивченню *власне української лексики* як важливого елемента ідентифікації української мови. Деякі власне українські слова засвоюються паралельно з їх відповідниками іншомовного походження (*виборці – електорат, відсоток – процент*), знання останніх сприяє міжкультурній комунікації та формуванню термінологічної бази окремих навчальних дисциплін. Спонування учнів до активного вживання власне українських слів спрямоване на виховання в них національномовних рис та розвиток індивідуальної мовотворчості в різних ситуаціях спілкування.

Цікавим дидактичним матеріалом для старшокласників вважаємо образні крилаті вислови, у яких представлений спільний мовленнєвий досвід носіїв національної культури. Крилаті вислови, крилаті слова – це золотий фонд світової та національної культури. У пам'яті людини зберігаються влучні вислови інших людей як мовні ресурси власної мовленнєвої діяльності. Вони дають змогу яскраво й стисло висловити думку, охарактеризувати ситуацію, в оригінальній формі висловити свої відчуття.

Необхідно дбати не тільки про кількісне збагачення лексики учнів, а й про засвоєння ними функціонально-стилістичних властивостей нових слів, розуміння зв'язку між словом і контекстом, між словами, об'єднаними в тематичні групи. Потребує уваги розвиток в учнів чуття мови, виховання шанобливого, дбайливого ставлення до слова як виразника духовності людини, її естетичних уподобань та етичних переконань.

Зважаючи на те, що естетична функція мови найбільш виразно репрезентується в поетичних творах, пропонуємо аналіз художніх текстів. Відповідно до програмових вимог, старшокласники вже мають бути обізнані з особливостями мовних одиниць усіх рівнів, цим школярам властиві вміння виділяти функціональне навантаження звуків, слів, речень у контекстному оточенні. Аналіз естетичної функції мови в поезії проводимо здебільшого за трьома основними *напрямами*, як-от: *ідейно-змістовий аналіз, аналіз звукової естетики; аналіз словесної естетики, аналіз граматичної естетики*. У процесі аналізу етико-естетичних властивостей усного й писемного мовлення (зокрема й текстів) дотримуємося таких частково-методичних *принципів*: *ідейно-формальної єдності* (аналізувати вплив граматичних форм на розкриття теми, основної думки твору); *емпатичності* (виділяти мовні засоби, що викликають співчуття до героїв твору, зокрема в ліричному творі – до ліричного героя); *самооцінки почуттів* (оцінювати власні почуття, що виникають у результаті сприйняття тексту); *інформаційної виразності* (аналізувати мовні одиниці, що передають змістово-фактуальну, змістово-концептуальну, змістово-підтекстову інформацію).

Етико-естетичні якості мовлення учнів ефективно формуються під час інтерактивного навчання, суть якого полягає в тому, що до навчального процесу залучаються всі учні класу, кожен робить індивідуальний внесок, виконуючи конкретне завдання. Інтерактивні методики передбачають здатність взаємодіяти, перебувати в діалозі, бесіді з ким-небудь. На думку Л. Соловець, „...мовленнєву творчість дітей доречно поєднувати з ігровою, що допоможе в умовах, наближених до реальної ситуації спілкування, практично засвоїти правила мовленнєвої етикетної поведінки, значення етикетного виразу” [5, с. 22]. З цією метою учні об'єднуються в невеликі групи або пари й моделюють певні проблемні ситуації, намагаються вийти з них, використовуючи відповідні етикетні вислови. Під час цієї роботи школярі повинні

усвідомити, що кожна етикетна ситуація має супроводжуватися різними етикетними висловлюваннями, які відповідають меті й умовам спілкування. Школярі переконуються, що на вибір етикетних мовленнєвих висловів насамперед впливають такі чинники, як ситуація мовлення (привітання, знайомство, вибачення, подяка тощо) і особливості адресата.

Отже, мовленнєва етика й естетика в педагогічному спілкуванні є важливим чинником ефективності комунікації в цілому, засобом порозуміння, реалізації мети навчання. Засвоєння учнями етико-естетичних якостей мовлення має здійснюватися з урахуванням соціокультурного середовища. Словесникові варто систематично працювати над виробленням в учнів старшої школи стійких переконань у необхідності володіти навичками етичного спілкування, виховання естетичних смаків засобами української мови. Тому на часі розробка комплексу дидактичних матеріалів, що репрезентують етику й естетику мови. *Перспектива подальшого дослідження* – у методичному обґрунтуванні таких матеріалів і створенні ефективної методики формування етико-естетичних якостей мовлення учнів.

Література

- 1. Методика** навчання української мови в середніх освітніх закладах : підручник для студентів філологічних факультетів університетів / [М. І. Пентилюк, С. О. Караман, О. В. Караман та ін.]; за ред. проф. М. І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
- 2. Горошкіна О. М.** Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : моногр. / Олена Миколаївна Горошкіна. – Луганськ : Альма-матер, 2004. – 362 с.
- 3. Бацевич Ф. С.** Основи комунікативної лінгвістики : підруч. / Флорій Сергійович Бацевич. – К. : Академія, 2004. – 344 с.
- 4. Єрмоленко С. Я.** Українська мова. Короткий тлумачний словник лінгвістичних термінів / С. Я. Єрмоленко, С. П. Бибик, О. Г. Тодор за ред. С. Я. Єрмоленко. – К. : Либідь, 2001. – 224 с.
- 5. Соловець Л.** Реалізація етикетних норм спілкування засобами фразеології / Л. Соловець // Українська література в загальноосвітній школі. – 2003. - № 5. – С. 43-48.

Заболотна І. Формування етико-естетичних якостей мовлення старшокласників

У статті досліджуються оптимальні шляхи формування етико-естетичних якостей мовлення учнів старшої школи в умовах педагогічного дискурсу. Авторка аналізує частково методичні принципи навчання, що забезпечують ефективне формування етико-естетичних якостей мовлення учнів.

Ключові слова: етика мовлення, естетика мовлення, етико-естетичні якості мовлення, принципи формування етико-естетичних якостей мовлення старшокласників.

Заболотная И. Формирование этико-эстетических качеств речи старшекласников

В статье исследуются оптимальные пути формирования этико-эстетических качеств речи учеников старшей школы в условиях современного педагогического дискурса. Автор анализирует методические принципы, что обеспечивают эффективное формирование этико-эстетических качеств речи учащихся.

Ключевые слова: этика речи, эстетика речи, этико-эстетические качества речи, принципы формирования этико-эстетических качеств речи старшекласников.

Zabolotnaya I. Forming of ethical and aesthetical qualities of speech of senior pupils

The article deals with the optimum ways of forming ethical and aesthetical qualities of speech of students of senior school regarding the aspects of modern pedagogical discourse. The author analyzes methodical principles, which provide effective forming of ethical and aesthetical qualities of speech of students.

Keywords: ethics of speech, aesthetics of speech, ethical and aesthetical qualities of speech, principles of forming of ethical and aesthetical qualities of speech of senior pupils.

УДК 378.016: 811.161.2'373.7

Т. Маркотенко

**ФРАЗЕОЛОГІЗМИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОЛЮДСЬКИХ І НАЦІОНАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ**

Як відомо, ціннісні пріоритети особистості формуються під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. Вирішальну роль у цьому процесі відіграють заклади освіти, які мають реальні можливості для залучення молоді до загальнолюдських і національних цінностей, прогресивних ідеалів.

Розв'язання цього завдання можливе за умови перенесення акцентів з суто когнітивних підходів до освіти на смислопошукове ціннісноорієнтоване навчання, що передбачає формування певних ціннісних домінант, які мають забезпечити соціальну значущу спрямованість їхньої життєвої активності, а також суб'єктної професійної позиції.

Проблема цінностей є міждисциплінарною, вона висвітлюється у філософських дослідженнях (С.Анісімов, О.Дробницький, М.Каган, В.Тугарінов, Ю.Турчанінова, І.Фролов та ін.), у соціології (А.Здравомислов, В.Куніцина, В.Нестеренко, В.Сержантов, І.Сушков),

психології (С.Головін), педагогіці (П.Блонський, Ю.Бабанський, С.Золотухін, В.Каширін, Б.Коротяєв, Г.Костюк, А.Куракін, В.Лозова, І.Підласий, Ю.Сокольников, В.Ягупова та ін.). Аксеологічні основи процесу вдосконалення професійної діяльності педагогів аналізуються в наукових дослідженнях Н.Асташевої, І.Бужиніної, М.Васильєвої, В.Гриньової, О.Мороза, В.Сластьоніна, В.Стрельникова, С.Харченка та ін. Значний внесок у розвиток цінності родинного виховання зробили у своїх працях В.Постовий, О.Докуніна, М.Стельмахович.

У нашому дослідженні як національні цінності ми розглядаємо скарби національної мови (фразеологічний доробок), що несуть пізнавальну інформацію про норми поведінки українців, ставлення до батьків, літніх людей, сприяють вихованню молоді.

Учені Н. Бабич, В. Маслова, О. Назаренко, О. Рогач, О. Федик та інші підкреслюють, що з найбільшою силою загальнолюдські та національні цінності відображені у фразеологічному фонді української мови. Указують на це й І. Олійник та М.М. Сидоренко: фразеологізми найвиразніше передають дух і красу мови, що її витворив народ протягом століть. Саме вони, ввібравши в себе безцінні скарби народу – приказки, прислів'я, афоризми, каламбури і т. п., – відбили національну специфіку мови, побуту, трудової діяльності людей, їхньої культури [1, с.3].

Мета статті – з'ясувати соціально значущі аксіологічні орієнтири українських фразеологізмів, які можуть бути використані під час опанування української мови студентами – майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів.

Життя людини в сучасному технологічному суспільстві, яке ґрунтується на утилітарному ціннісному світогляді, схильне позбавляти її вищого смислу існування. Культивуючи в людині інструментальну позицію, суспільство прирікає молоде покоління на матеріальну заклопотаність. Тому все частіше ведеться розмова про втрату духовних цінностей, відчуження підростаючого покоління від народної культури, його традицій, звичаїв. Дійсно, за останні роки не лише істотно послабилися ці зв'язки, але й непомітно втрачено те, що слід було б передати в спадок наступному поколінню. Сьогодні викликає занепокоєння інтенсивна примітивізація свідомості дітей. Спостерігається зростання цинізму, егоїзму, брутальності, жорстокості, агресивності. Широкі маси підлітків охопила відверто накопичувальна, хижацька ідеологія. Отримання капіталу за будь-яку ціну стало для великої кількості людей визначальним мотивом їхньої діяльності. У дорослому соціумі нині бракує ефективної дієвої системи моральних норм, що встановлюється дорослим співтовариством до дітей. Цілком логічним було б апелювати до ролі сім'ї у формуванні особистості (її віросповідання, емоційно-психологічний клімат у родині, характер внутрішньосімейного спілкування і спілкування родини з навколишнім середовищем, значення авторитету й особистісного прикладу батьків).

Сім'я займає одне з провідних місць серед усіх геніальних винаходів людства, функції якої полягають у продовженні роду, вихованні дітей, їх первинній соціалізації, забезпеченні й передачі наступним поколінням духовних і матеріальних цінностей і життєвого досвіду, трудових умінь і навичок тощо. Недарма загарбники передусім спрямовують свої зусилля на зневічення сім'ї, сплюндрування родинно-побутової культури, на розпалювання ворожнечі між батьками й дітьми, насадження родинних чвар, на породження перевертнів, які цураються свого роду. У наш час не сприяють вихованню різні міграційні процеси, які територіально роз'єднують сім'ї батьків і дітей, що значною мірою послаблює механізм трансмісії етнокультурних традицій, ламає спадкоємність поколінь, знижує виховний потенціал родини. Усе відчутніше за такої ситуації визріває необхідність утвердження в житті засадничих морально-духовних орієнтирів.

Увага й повага до сім'ї, до роду не приходять сама по собі, її треба виховувати. Особлива виховна місія сім'ї, роду культивується такими поширеними серед народу фразеологізмами: *вести рід, з роду до роду, від роду в рід* – „від батьків до дітей”; *з самого роду* – «від народження»; *так на роду написано* – „так сплановано життя природою чи вищими силами від народження”. Фразеологізми *ні роду, ні племені; ні роду, ні плоду; без роду й племені* вказують на те, що людина самотня, при цьому в змісті вислову спостерігається негативна конотація. Ряд фразеологізмів відображають значущість авторитету батьків для дітей, підкреслюють, що діти дзеркально відображають батьків: *один рід, один плід; одного роду, одного плоду* – дуже схожі. Фразеологізми, прислів'я й приказки наголошують на важливості роду й родинних зв'язків у житті кожної людини: *Який рід, такий плід; Чий корінь, того й плід; Яке коріння, таке й насіння*. Родинні стосунки базуються на взаємній чесності, людській порядності, доброзичливості, звідси в прислів'ях поради: *Без роду немає народу; Хто роду відречеться, того й рід відречеться; Свого доправляйся, роду не чужайся; Не трать ходу до поганого роду*. Ряд прислів'їв і приказок застерігають від розбіжності між моральними сентенціями та здійсненням їх на практиці. Для українців характерна апеляція до культу родини й рідного дому. З поняттям родини пов'язаний образ старшої поважної людини – дідуся, бабусі, до яких можна звернутися за порадою, з якими можна пережити й горе, і радість, адже діалог поколінь – одне з найсильніших джерел духовності. Добре вихована змалку дитина розуміє народну філософію, яка відбита у прислів'ях: *Годуй діда на печі, бо й сам там будеш; Батька й матір за гроші не купиш; Не пниш поперед батька в пекло; Не плюй у криницю – бо прийдеться води напиться; Слухняне телятко дві матки сесе; Шануй батька за Бога – буде тобі всюди дорога; Шти отця-матір, будеш довголітен на землі; Як батька покинеш, так і сам загинеш; Не пиріг – на пирожися*. Батьків приклад неодмінно засвоюється дітьми, тому прислів'я акцентують: *яка гребля – такий млин, який батько – такий*

син; який корінь – такий і одросток. Батьків приклад, батькове слово завжди є нормою виховання: *не навчив батько, не навчить і дядько, не слухав малим, не послухає й великим.* Глибоко оволодіваючи результатами розумової діяльності своїх батьків, дідів і прадідів, діти поступово опановують їх способом мислення. Здавна в Україні так складається, що в переважній більшості сімей опікуються дітьми матері. Материнська любов яскраво представлена в таких виразах: *у дитини болить голова, а у матері серце; любо й неньці, як дитина в честі; Без матері й сонце не гріє; Тяжко саду без зозулі, тяжко дочці буз матулі; У кого ненька, у того голівка гладенька.* Подвижницька любов матері до дітей стала вершиною гуманності в народній педагогіці: *Батько вмре – то півсиротини, а мати, то вже ціла сирота.* Батько буває більш стриманий на ласку, ніж матір: *Батько – не мати, не поцілує і не приголубить, з батьком суд коротенький.* Батьківський авторитет залежить від єдності вимог батька й матері до дітей та від уміння вдало використовувати свою батьківську владу і має зворотній бік: як батьки ставляться до дітей, так і діти будуть ставитися до своїх батьків, а в майбутньому будуть проектувати таке ж ставлення на своїх дітей. Батько й мати – це найдорожче, що є в людини, тому, якщо запрошують занадто високу ціну за щось, кажуть: *запросив, як за рідного батька, заломив ціну як за рідну матір.* Про того, хто живе безтурботно, існує приказка: *живе як у батька за пазухою.* М.Номис у книзі «Українські приказки, прислів'я і таке інше. Збірники О.В.Марковича і других» (1864) наводить паремії, що вказують на велику силу материного та батькового слова: *куля мине, а материне слово не мене, батькова та матчина молитва із моря викидає, а проклені в калюжі топлять, проклен батька не на сухий лист іде, а на голову падає* [2]. Обов'язок дітей – шанувати батьків. Цю невмирущу сентенцію народ заклав у прислів'ях: *Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько.* Тут батько-мати підносяться як нероздільна святиня. Невдячність дітей до батьків суворо засуджується в моральному кодексі народної педагогіки: *Як батька покинеш, то й сам загинеш.* Український народ на знак глибокої поваги дітей до своїх батьків учить звертатися до батьків ввічливою формою «Ви», від слова *батько* походить слово *Батьківщи'на, ба'тьківщина* (спадщина від батька). Підтримувати родину – це, насамперед, берегти честь сім'ї, її авторитет, радувати свій сім'ю своєю поведінкою тощо.

З теплотою озиваються про хлопця чи дівчину, коли хочуть їх похвалити: *батьків син, батькова дочка* (треба відзначити, що стриманість у похвалі характерна для української системи виховання в цілому), на дурну, крикливу людину кажуть: *визвірився як дурень на батька.*

Серед українців традиційно прийнято виявляти повагу до літніх людей, підтримувати їх авторитет як мудрих радників; чуйне, уважне ставлення до людей похилого віку розглядається, перш за все, як одна з найхарактерніших ознак людяності, як прояв морально-гуманістичних

якостей особистості: *Шануй старих – молоді тебе пошанують; Старого чоловіка для поради держи; Поважай старих, бо й сам старим будеш; Слухай старих людей, то й чужого розуму наберешся, й свого не загубиш.*

Серед численного ряду соціально-обрядових фразеологізмів можна виділити такі, що висловлюють глибоку віру в Бога, відстоюють збереження християнської православної віри і багаточисленних вірувань українського народу. У наш час на ґрунті 70-річного атеїстичного виховання поширюються мережі різноманітних сект, серед цінностей яких навіть є жертвоприношення дітей. Українці у переважній більшості християнська нація. Слово „Бог” постійно „витає в думці і щоденно злітає з уст – як дорослих, так і дітей не тільки в розумінні Бога як надприродної істоти, що створила світ і керує ним та вчинками людей, а й як втілення найвищого духовно-морального ідеалу” [3, с. 191]. Свідченням цього є і фразеологізми: *віддати Богові душу, як у Бога за пазухою, Бог його знає, що Бог дасть, Бог з тобою* та ін. Ключовим словом у фраземах - побажаннях нерідко також виступає лексема Бог: *Боже тебе благослови і материними, і батьковими молитвами; благослови, Боже, сіллю, хлібом, довгим віком, добрим розумом, щоб і батька поважали і щоб матір цінували; дай, Боже, в дім здоров'ячка; доброму чоловіку продовж, Боже, віку; накажи нас, Боже, хлібом та сіллю; нехай Бог дає щастя і здоров'я на многії літа; нехай тобі Бог дає вік щасливий та довгий; нехай Бог пошле, чого в нього просите; нехай вас Бог піддержить на сім світі* тощо. На позначення вибачення з покоління в покоління зберігаються вислови: *Бог з вами, вибачте на сім слові, прошу, простіть на слові, простіть за слово, що сказав, не у гнів будь сказано простіть, шануючи хліб і вашу честь* та ін. З-поміж побажальних сталих виразів виділяються формули ритуальні, із чітко усвідомленою і наперед передбаченою стильовою функцією: *Боже помагай, Бог на поміч, дай, Боже, час і пору добру, будьте здорові, будьте здорові з тим, що сьогодні, доброго здоров'я, здоров був, здоровенькі були, твоє здоров'я, милості просимо, в добру годину, щоб наша доля нас не цуралась, просимо на хліб – сіль, дай боже, щедрий вечір, добрий вечір, вічна пам'ять, нехай над ним земля буде пухом, хай царствує, царство йому небесне, нехай йому легенько згадається на тім світі* та ін., формули ситуативні, що відображають спонтанну реакцію людини на певні обставини, події: *боронь боже, нехай Бог сохраниць, бодай такого ніхто не побачив, бодай до такого ти не дожив, в добру годину сказать, а в лиху помовчать, не поминай лихом, а добром, як схочеш, крий тебе на світі щаслива година, трясця твоїй матері, щоб тебе добра година знала.* Деякі вирази мають можливість впливати на емоційно-чуттєву сферу життя, несуть в собі негативні емоції та побажання: *бий тебе сила божья, іди к чортовій матері, а матері твоїй осичина, нехай йому осина, тремтіти тобі як осинове листя,* – проте такі побажання осуджуються серед народу. Православна віра українців

позбавлена фанатизму, експансивної жорстокості, їй властиві помірність, людяність, демократизм. У молитвах і заповідях проповідується християнська мораль, яка органічно переплетена з мораллю народною. Наприклад, християнська мораль говорить про дев'ять плодів Святого Духа: любов, радість, мир, терпіння, доброта, милосердя, віра, лагідність, стриманість. До цього ж закликає і народна мудрість прислів'їв і приказок: *Щастя в повітрі не в'ється, а працею дістається, Хто не терпить нещастя, той не знає щастя, Краще з мудрим загубити, ніж з дурним знайти, Мудрого шануй, дурного обходь, Всяке дитя матері миле та ін.*

Як бачимо, створена на народному ґрунті, українська фразеологія має великий потенціал щодо забезпечення ефективної трансляції загальнолюдських, родинних, культурних і релігійних цінностей на індивідуальний рівень окремої особистості, тобто формування в неї особистих ціннісних пріоритетів. *Перспектива дослідження* полягає в методичному обґрунтуванні системи вправ і завдань для вдосконалення фразеологічних умінь і навичок студентів.

Література

- 1. Олійник І.С.** Українсько-російський і російсько-український фразеологічний тлумачний словник / І.С. Олійник, М.М. Сидоренко – Х. : Прапор, 1997. – 462 с.
- 2. Українські** приказки, прислів'я і таке інше / Спорудив М.Номис. – С.пб., 1864. – 304 с. – (перевид.1993).
- 3. Стельмахович М. Г.** Українська родинна педагогіка: Навч. посіб. / М.Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.

Маркотенко Т. Фразеологізми як засіб формування загальнолюдських і національних цінностей

У статті з'ясовуються соціально значущі аксіологічні орієнтири українських фразеологізмів, які можуть бути використані під час опанування української мови студентами – майбутніми вихователями дошкільних навчальних закладів.

Ключові слова: загальнолюдські й національні цінності, фразеологізми, прислів'я, приказки.

Маркотенко Т. Фразеологизмы как средство формирования общечеловеческих и национальных ценностей

В статье рассматриваются социально значимые ориентиры украинских фразеологизмов, которые могут быть использованы во время овладения украинским языком студентами – будущими воспитателями дошкольных учебных заведений.

Ключевые слова: общечеловеческая и национальная ценность, фразеологизмы, пословица, поговорка.

Markotenko T. Phraseological Units as a mean of forming of common to all mankind and national value

Meaningful tokens of Ukrainian phraseological units, proverbs and saying which can be used during a capture Ukrainian students – future educators of preschool educational establishments are investigated in the article socially.

Keywords: common to all mankind and national value, phraseological units, proverb, saying.

УДК 37.013:378:81.38

I. Сенько

**РЕАЛІЗАЦІЯ КОМУНІКАТИВНО-ДІЯЛЬНІСНОГО ПІДХОДУ
З МЕТОЮ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ**

Як відомо, основною метою навчання української мови в середній школі є розвиток комунікативної компетенції учнів, а саме формування національно свідомої, духовно багатого мовної особистості. Досягнення цієї мети передбачає взаємопов'язаний комунікативний та соціокультурний розвиток учнів засобами української мови для їх підготовки до міжкультурного спілкування в різних сферах життєдіяльності: особистісній, професійній, освітній, публічній. Це означає, що використання української мови в соціальному контексті потребує від учнів не тільки знання мови, а й уміння орієнтуватися та бути відкритим до нового культурного досвіду, тобто бути справжнім користувачем мови.

Оскільки соціокультурна компетенція поділяється на країнознавчу та лінгвокраїнознавчу, учні, по-перше, мають здобути відповідні країнознавчі знання з історії, географії, по-друге, оволодіти особливостями вербальної та невербальної поведінки у тій чи іншій ситуації спілкування.

Питання про країнознавчий, лінгвокраїнознавчий та соціокультурний аспекти навчання мови, про зміст комунікативної компетенції теоретично обґрунтовано у працях багатьох учених (М. Аріян, Є. Верещагін, Н. Гез, І. Зимня, Н. Ішханян, В. Костомаров, О. Леонтьєв, Ю. Пассов, В. Редько, В. Сафонова, та ін.).

В останні роки посилилась увага науковців до феномену соціокультурної компетенції як одного з показників готовності особистості до міжкультурної комунікації. Однак у більшості наукових праць проблема формування соціокультурної компетенції розглядається у контексті навчального процесу в початковій школі (Н. Гез, О. Коломінова, З. Корнаєва, О. Первак, Ю. Пассов) або у вищих

навчальних закладах (Н. Бориско, Н.І шханян, С. Козак, Т. Опанасенко, Л. Рудакова, В. Топалова, Т. Третьякова). Середній школі в цьому аспекті присвячено поки що окремі роботи, що стосуються вивчення іноземних мов (М. Аріян, Н. Саланович, В. Скалкін).

Комунікативно-діяльнісний підхід, який розглядається нині як формування вмінь до активної діяльності, є одним із стратегічних напрямів у розвитку шкільного курсу української мови початку XXI ст., що знайшов відображення у нормативних документах останніх років, і визначає основні направляючі тенденції в навчанні учнів.

Останнім часом назріла необхідність мовленнєвої підготовки випускників середніх закладів освіти, забезпечення високого рівня їхньої соціокультурної компетентності. Досягти цього можна за умов перебудови шкільного навчання мови, зокрема в початковій і основній школі, розв'язанні багатьох методичних проблем, що постали перед учителями української мови.

Аналіз лінгвістичної, психолого-педагогічної і методичної літератури дає підстави стверджувати, що формуванню соціокультурної компетентності учнів загальноосвітньої школи приділяється недостатня увага, психолого-педагогічні, теоретично-методичні дослідження ґрунтовно не розкрили цієї важливої проблеми.

Окремі аспекти функціонально-комунікативного підходу до вивчення мови, проблеми комунікації як лінгвістичного й психологічного явища висвітлені вченими (Ф. Бацевич, В. Виноградов, І. Вихованець, Б. Головін, А. Загнітко, І. Ковалик, О. Мельничук, О. Потебня, Л. Щерба та ін.). Дослідження проблеми формування мовної особистості, ефективних форм, методів і принципів розвитку мовлення учнів, лінгводидактичних засад комунікативного підходу до навчання мови, процесу формування комунікативних умінь і навичок знайшли висвітлення у працях В. Бадер, Л. Варзацької, М. Вашуленка, Т. Донченко, С. Карамана, В. Мельничайка, М. Пентилюк, К. Плиско, Т. Шелехової.

З огляду на сучасні вимоги суспільства і лінгвометодичної науки до формування і розвитку соціокультурної компетентності ми вбачаємо нагальну необхідність впровадження інноваційних підходів до навчання учнів початкової й основної школи з метою зміни ціннісно-сміслових установок на уроках української мови, впровадження дозованого поєднання різних аспектів опрацювання навчального матеріалу для формування соціокультурної компетентності учнів.

Мета статті – звернути увагу на важливість реалізації комунікативно-діялісного підходу, особистісно зорієнтованого навчання мови для розвитку мовної особистості, формування її соціокультурної компетентності.

Українська мова як форма існування вияву національної й особистісної свідомості має бути засобом самопізнання, саморозвитку і самовираження людини, засобом формування нового типу особистості і

суспільних відносин на основі національної освіти, запорукою розбудови держави європейського типу. В українській мові зафіксовано історію, традиції, культуру, інтелектуальну і виробничу діяльність. І саме розробка навчального змісту й організації української мови в школі повинні передбачати реалізацію трьох основних чинників, що сприятимуть формуванню мовної особистості, готової до активної, творчої діяльності в усіх сферах життя, а саме: 1) дати учням теоретичні знання з мови і сформувати вміння використовувати їх у практиці соціокультурної взаємодії; 2) розвивати мислення школяра, творчі вміння і здібності для успішного спілкування; 3) виховувати національно свідому мовну особистість, здатну доречно спілкуватися у різних формах, стилях і жанрах мовлення.

На сучасному етапі основний напрям у навчанні мови – компетентнісний, який передбачає набуття учнями необхідних ключових, предметних компетентностей. Сьогодні знати всі орфографічні, пунктуаційні правила і винятки з них, уміти грамотно писати – ще не означає досконало володіти мовою. Сучасний випускник школи має вміло і легко використовувати відповідно до потреб комунікації мовні засоби, орієнтуватися в мовленнєвому процесі, не відчувати дискомфорту. Принцип реалізації особистісного підходу до визначення змісту навчання української мови повинен виявлятися в такому конструюванні змісту, за якого максимально сприятиме як розвитку школяра, так і формуванню його комунікативної і соціокультурної компетентності.

Комунікативна компетентність містить ряд компетентностей (предметну, соціолінгвістичну, соціокультурну, мовну, стратегічну), звичайно, що всі вони важливі, особливо мовна, оскільки її формуванню відбувається безпосередньо на уроці мови. Мовна компетенція передбачає досконале володіння мовними засобами всіх її рівнів. Вона формується внаслідок взаємодії природної мовної здатності людини і засвоєного мовного матеріалу впродовж вивчення мови, її структури і правил утворення мовних конструкцій. Ефективна мовленнєва комунікація досягається мовною компетенцією комунікантів – але не тільки завдяки їхнім знанням, вмінням і навичкам фонетичної, лексичної і граматичної структури мови, а й знанням усіх складових ситуації мовленнєвого спілкування. До мовної компетенції відносять уміння оперувати засобами мови, дотримуватись норм літературного мовлення, швидко і доречно вживати мовні засоби, утворювати різнотипні стилістично диференційовані висловлювання, редагувати власне і чуже мовлення, володіти всіма стильовими засобами української мови.

Вивчення мови в початкових і основних класах повинне здійснюватись у процесі взаємопов'язаного і цілеспрямованого вдосконалення чотирьох видів мовленнєвої діяльності учнів (слухання, говоріння, читання і письмо), а робота над теорією мови, формування вмінь учнів підпорядковуються інтересам розвитку мовлення,

комунікативної здатності учня. Кожен із видів мовленнєвої діяльності має важливе значення також для формування соціокультурної компетентності особистості. Оволодівати вміннями слухати, говорити, писати, читати, людина розвивається, вчиться реалізовувати мовленнєву діяльність у формі мовленнєвого процесу, що підпорядкований певній меті і здійснюється за допомогою мовленнєвих операцій за певних обставин.

Мовлення, визначає І. Зимня, є „своєрідним особливим способом формування і формулювання думки засобами мови” [4], то мовленнєва діяльність (комунікативна) розглядається як система мовленнєвих дій, що забезпечують спілкування – взаємодію двох або кількох мовців з метою обміну інформацією, що реалізується під час слухання, говоріння, читання і письма. Усі ці чотири види мовленнєвої діяльності становлять основу спілкування.

Отже, розвиток мовленнєвої діяльності і формування соціокультурної компетенції, має стати провідним завданням навчання української мови як базового предмета в загальноосвітній школі.

Набуті в початкових класах лінгвістичні знання та повноцінні мовленнєві вміння і навички з української мови не лише забезпечать можливість подальшої мовної освіти в основних класах, а й значною мірою забезпечать людині вільне самовираження в усіх сферах суспільно-виробничого життя. Тому першочерговим завданням мовної освіти всіх без винятку громадян нашої держави є формування й удосконалення мовного спілкування. Проблема практичного використання мови, культури мовленнєвої діяльності, культури спілкування, комунікативної здатності індивіда в полі зору вчених-мовознавців, педагогів, усіх тих, кому не байдужі питання навчання і виховання мовної особистості. Безперечно, перед сучасною школою стоїть важливе державне завдання – реалізувати призначення української мови – бути основним комунікативним, інформативним і культуротворчим засобом.

Звісно, що саме лінгводидактичні підходи до навчання української мови в школі – комунікативно-діяльнісний, культурологічний, функціонально-стилістичний є досить важливими, взаємовпливаючими і невіддільними один від одного. Вони вимагають оновлення сучасної лінгвометодичної бази, переорієнтування мети навчання мови з формування не тільки лінгвістичної компетенції мовця, а і соціокультурної в єдності з пізнавальною.

Такий підхід допоможе сформувати якісно нову особистість у шкільній системі освіти – виховати мовця, який буде дбати про красу і розвиток мови, творитиме україномовне середовище в усіх сферах суспільного життя, відроджуватиме культуру, звичаї і традиції народу, буде забезпечувати висококультурне інтелектуальне спілкування українською літературною мовою. Реалізація таких завдань у процесі навчання мови можлива на основі компетентнісного підходу до вивчення

української мови, оскільки її засобами формується мовна і комунікативна, інформаційна і пізнавально-інтелектуальна, соціокультурна компетентності.

Комунікативно-діяльнісний підхід до навчання, зазначає М. Пентилюк, передбачає врахування: 1) потреби у спілкуванні; 2) мотивів актів спілкування; 3) обставин, за яких здійснюються комунікація [7].

Спілкуватися діти повинні вчитися у процесі розв'язання комунікативних завдань, спрямованих на формування вмій визначати потреби спілкування, виступати у ролі мовця і співрозмовника, слухати, читати та сприймати почуте і прочитане, будувати своє висловлювання відповідно до потреб спілкування. Саме тому комунікативно-діяльнісний підхід вимагає певної перебудови в організації навчального процесу, зокрема змісту і структури уроків української мови та системи роботи над розвитком зв'язного мовлення.

Формування соціокультурної компетентності учнів необхідно спрямовувати на розвиток культури мовленнєвого спілкування, мовленнєвого етикету та етичних норм спілкування. Кінцевою метою роботи з розвитку мовлення учнів є формування культури спілкування, тому завданнями формування соціокультурної компетенції є: розвиток комунікативних здібностей – емоційне спілкування з дорослими, спілкування з однолітками, ініціативне спілкування із співрозмовником; засвоєння ввічливих форм спілкування, розвиток мовленнєвого етикету; формування культури мовлення; формування культури спілкування.

Соціокультурно компетентна особистість має не тільки оволодіти досягненнями культури власного народу, а й розуміти та з повагою ставитися до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.

Соціокультурний підхід у навчанні української мови є необхідним, бо він не лише знайомить школярів, наших майбутніх громадян, із тим цінним творінням, у яке народ вклав свою душу, мрії про майбутнє, а й спрямовує особистість до суми певних знань з мови, спонукає до соціально-культурного і духовного розвитку мовної особистості, її соціокультурної компетентності.

Соціокультурний аспект у навчанні української мови передбачає її зв'язок із національною і загальнолюдською культурою, усвідомлення національної приналежності кожної особистості до етнічного в контексті світової культури. На це спрямовують Національна доктрина розвитку освіти в Україні XXI століття, Концепція мовної 12-річної школи, Державний стандарт базової і повної освіти.

Культура так само, як і мова, є знаковою (семіотичною) системою, це складна семіотична система, функцією якої є пам'ять, а основною рисою – накопичення. У культурі не тільки зберігаються наслідки людської діяльності, але ця діяльність не припиняється. А. Білецький [1, с. 166-169] культуру людського суспільства розглядає як

багаторічне явище, в якому розрізняє такі сторони: логічну – накопичення знань науки; ідеологічну – релігія та філософія; політичну – організація суспільства, державний устрій, міжнародні відносини, союзи, договори, угоди; етичну – побут, звичаї; економічну – промисловість, виробництво продуктів та засобів існування людей, обмін та торгівля; технічну – створення засобів виробництва, знарядь праці, інструментів та механізмів, генераторів енергії; артистичну – мистецтво, словесність, художня література, поезія, музика, театр, живопис, скульптура, архітектура.

Оскільки людина – творець культури, то мова є засобом її вираження. Чим вищий рівень культури людини, тим вищий рівень її соціокультурної компетентності. Культурологічна змістова лінія, формує загальну культуру особистості і сприяє: становленню сучасного світоглядного уявлення про світобудову, природу, суспільство, людину, сенс життя в аспекті їх розвитку; ознайомленню в концентрованій формі з основним культурним набутком народу і людства в цілому; розвитку духовної сфери особистості, зокрема вихованню патріотизму, моральних переконань, відчуття прекрасного тощо.

Реалізація мови здійснюється в процесі мовлення або мовленнєвої діяльності, що є, за визначенням вчених, сукупністю психофізичних дій організму людини. Мовленнєва діяльність ґрунтується на психічній діяльності особистості, залежить від її інтелектуального та емоційного розвитку і спирається на мовні знання. В умовах шкільного навчання мовленнєва діяльність зумовлюється відповідним мотивом і навчальним завданням, орієнтованим на опанування школярами комунікативної функції мови, яка полягає в обміні інформацією і покликана забезпечувати засвоєння учнями засобів і способів навчальної діяльності, здобуття відповідних знань і набуття ними вмінь оперувати ними в конкретній ситуації. Як навчальна діяльність мовленнєва комунікація передбачає такі складові: навчальні вправи і завдання, що полягають в опануванні мови, без чого неможливо спілкуватися в соціумі, мову, що є засобом розв'язання комунікативних завдань; навчальні дії як уміння оформляти висловлювання мовними засобами відповідно до задуму й комунікативної ситуації, що вимагає засвоєння різних способів побудови й перебудови мовних варіантів; вміння відбирати і давати оцінку відповідності висловлювання умовам і ситуації спілкування.

Отже, в сучасній школі, зауважує М. Пентилюк, „потрібне комунікативне спрямування навчального процесу, тобто така організація навчання мови, яка б забезпечила активну мовленнєву діяльність школярів, викликала у них бажання висловлюватися українською мовою, взаємодіяти із співрозмовником (слухачем, читачем), а головне, усвідомлення, що мова – засіб спілкування і пізнання, який супроводжує людину протягом усього життя” [7, с. 8-10].

Саме тому соціокультурна спрямованість навчання мови вимагає нової логіки у шкільній навчальній діяльності, перебудови навчального процесу, зокрема змісту і структури уроку, зорієнтованих на формування національно свідомої, духовно багатой мовної особистості, здатної до самовираження в різноманітних видах і умовах мовленнєвої комунікації. Це і стане *перспективою нашого дослідження*.

Література

1. Білецький А. О. Про мову і мовознавство : навч. посіб. / А.О.Білецький. – К. : „АртЕк”, 1997. – 224 с. **2. Державний стандарт базової повної середньої освіти** // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76 – 79. **3. Державний стандарт початкової загальної освіти** // Початкова школа. – 2001. – №1. – С. 28 – 54. **4. Зимняя И. А.** Лингвopsиxология речевои деятельности / И. А. Зимняя. – М. : Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. – 432 с. **5. Концепція мовної освіти 12-річної школи** // Дивослово. – 2002. – № 8. – С. 59 – 65. **6. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті** // Пед. газета. – 2001. – № 7. **7. Пентиліюк М.І.** Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови / М.І.Пентиліюк // Укр. мова і література в школі. – 1999. – № 3. – С. 8 – 10.

Сенько І. Реалізація комунікативно-діяльнісного підходу з метою формування соціокультурної компетентності учнів

У статті розглядаються основні підходи навчання мови для формування соціокультурної компетентності учнів.

Ключові слова: соціокультурна компетенція, комунікативна компетентність, мовна особистість.

Сенько И. Реализация коммуникативно-деятельностного подхода с целью формирования социокультурной компетентности учеников

В статье рассматриваются основные подходы к обучению языка для формирования социокультурной компетентности учеников.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, коммуникативная компетентность, языковая личность.

Sen'ko I. The realization of the communicative and active approach aimed at the forming of social and cultural competence of the students

The article is devoted to the basic approaches of language teaching regarding communicative and active approach aimed at the forming of social and cultural competence of the students.

Keywords: social and cultural competence, communicative competence, linguistic personality.

Відомості про авторів

Бакум Зінаїда Павлівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри української мови Криворізького державного педагогічного університету.

Балуєва Юлія Вікторівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Воробйова Алла Вікторівна – аспірант кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Глазкова Ганна Олександрівна – аспірантка кафедри української мови Кіровоградського державного педагогічного університету.

Горошкіна Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завкафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Дороз Вікторія Федорівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету, докторант кафедри стилістики української мови Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова.

Заболотна Інна Олександрівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Іванов Іван Юрійович – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Ковальова Наталія Василівна – асистент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Крсек Ольга Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики іноземних мов, в.о. декана філологічного факультету Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Кучерук Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Ляшкевич Антоніна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарної та соціально-економічної підготовки Херсонського державного морського інституту.

Маркотенко Тамара Савеліївна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Милостивая Оксана Іванівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Мишатина Наталья Львовна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри образовательных технологий в филологии Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

Мордовцева Наталя Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Надолинська Анастасія Станіславівна – аспірант кафедри української філології Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського.

Ницета Володимир Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та методики навчання мов Інституту філології та соціальних комунікацій Бердянського державного педагогічного університету.

Омельчук Сергій Аркадійович – кандидат педагогічних наук, доцент, заступник завідувача кафедри мовної освіти Херсонського державного університету.

Пентилюк Марія Іванівна – доктор педагогічних наук, професор кафедри українського мовознавства Інституту філології та журналістики Херсонського державного університету.

Попова Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Правова Нінель Володимирівна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Прядка Яна Юріївна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Резниченко Наталія Олександрівна – старший викладач кафедри російської мови та загального мовознавства Інституту іноземної філології Херсонського державного університету.

Рудіна Ольга Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Рудь Світлана Михайлівна – асистент кафедри філологічних дисциплін Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Саприкіна Наталія Віталіївна – аспірант кафедри теорії та методики навчання мов Бердянського державного педагогічного університету.

Семеног Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу теорії та історії педагогічної майстерності Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України.

Сенько Ірина Степанівна – асистент кафедри гуманітарних наук філії Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) у м. Армянську.

Солодюк Наталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри українознавства та гуманітарних наук Луганського державного медичного університету.

Хоменко Олена Вікторівна – старший викладач кафедри гуманітарних наук філії Республіканського вищого навчального закладу „Кримський гуманітарний університет” (м. Ялта) у м. Армянську.

Хом'як Іван Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри української мови, академік Академії наук вищої школи України, Національний університет „Острозька академія”.

Черних Ірина Олександрівна – аспірант кафедри української мови Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Шелехова Галина Тарасівна – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії навчання української мови Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук.

Наукове видання

ВІСНИК

Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(педагогічні науки)

Частина II

Відповідальний за випуск:

Горошкіна О. М.

Коректор:

Кравчук О. М., Мордовцева Н. В.

Здано до склад. 27.07.2010 р. Підп. до друку 27.08.2010 р. Формат 60x84 1/8.
Папір офсет. Гарнітура Times New Roman. Друк ризографічний.
Ум. друк. арк. 24,65. Наклад 200 прим. Зам. № 128.

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.